

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN – CENTRO DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO –



Máster Universitario de Estudios Avanzados en Educación Infantil

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE
EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA CONFORMACIÓN DE
SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS
HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Mónica Nogales Salamanqués

Trabajo dirigido por Dr. D. José Luis Aguilera García.

Convocatoria: Junio, 2013

Calificación: Matrícula de Honor

*No hay que empezar siempre
por la noción primera de las cosas que se estudian,
sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje.
Aristóteles (384-322)*

En estas escuetas líneas, quiero manifestar mi agradecimiento y mayor gratitud al Doctor José Luis Aguilera García, por todos los años de enseñanza, demostrándome que se puede creer en el cambio, en el conocimiento y la profesión docente, por mostrarme su apoyo, respeto y guía en este largo proceso de aprendizaje y de investigación.

Gracias a los profesores y profesoras del máster, por su enseñanza e implicación general. Gracias por hacerme mejor maestra. Gracias a mis compañeros por ser un sostén en el proceso y por su confianza en mi trabajo.

Gracias a mi padre, por estar ahí como piedra angular en mi vida, por presente cuando los ánimos desfallecían. Gracias a mi abuelo, por creer siempre en mí. Gracias a mi familia por darme siempre fuerza, en los buenos y malos momentos.

No puedo olvidarme de mis amigos, los de toda la vida y los que llegaron no hace tanto a mi vida y se quedaron para hacérmela más sencilla.

A todos, gracias.

ÍNDICE

1. RESUMEN/ABSTRACT	5
1.1 Resumen.....	5
1.2 Abstract.....	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 La atención a la diversidad	9
3.2 Recorrido histórico y legislativo.....	13
3.3 Las escuelas inclusivas.....	20
3.4. Formación inicial de los maestros de Educación Infantil.....	23
3.5 Estado de la cuestión.....	31
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	34
4.1 Objetivos	35
4.2 Metodología	37
4.2.1 Población.....	41
4.2.2 Muestra	42
4.2.2.1 Tamaño de la muestra	43
4.2.2.2 Selección de la muestra.....	43
4.2.3 Instrumentos de medida	45
4.2.3.1 Cuestionarios	45
4.2.3.2 Entrevistas en profundidad	46
4.3 Plan de actuación, cronograma y fases	47
4.3.1 Procedimiento de recogida de datos	47
4.3.1.1 Cuestionario aplicado a maestros de Educación Infantil.....	47
4.3.1.2 Entrevista a maestros de Educación Infantil	49
4.3.2 Fases y etapas de la investigación. Cronograma.....	49
5. RESULTADOS	52

5.1 Cuestionario dirigido a maestros de Educación Infantil	52
5.1.1 Datos de los participantes en la encuesta	53
5.1.2 Análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros de Educación Infantil ante la diversidad y la inclusividad	55
5.1.2.1 Análisis de las preguntas de respuesta libre	55
5.1.2.2 Análisis de las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario	56
5.1.2.3 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil	61
5.1.3 Relación entre el año de obtención del título de los maestros de Educación Infantil y, sus significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad	62
5.1.3.1 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil en función del año de obtención del título	62
5.1.3.2 Análisis bivalente entre la formación inicial y los significados, actitudes y prácticas hacia la atención a la diversidad y la inclusividad	63
5.2 Entrevistas en profundidad a maestros de Educación Infantil	83
5.2.1 Fichas de las entrevistas realizadas	83
5.2.2 Análisis de las entrevistas	84
5.2.2.1 Categorización y codificación de los datos	85
5.2.2.2 Análisis de las respuestas de los maestros de Educación Infantil	86
6. CONCLUSIONES	90
7. PROPUESTA DE MEJORA	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO I: ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS	106
ANEXO II: CUESTIONARIO DIRIGIDO A MAESTROS DE ED. INFANTIL	108
ANEXO III. CRONOGRAMA	110

1. RESUMEN/ABSTRACT

1.1 Resumen

En la actualidad, la enseñanza se enfrenta el desafío de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado. En este contexto, la atención a la diversidad no ha de plantearse como uno más de los muchos componentes de la realidad educativa, sino como el elemento esencial en el proceso de cambio hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. El esencial y principal motor de dicho cambio es el maestro y sus significados y conocimientos conformados, base de sus actitudes y prácticas educativas; por este motivo, esta investigación se encuentra centrada en el análisis de los significados, actitudes y prácticas de los maestros de Educación Infantil hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Así mismo, se pretende analizar la influencia que sobre dichos aspectos tiene la formación inicial docente recibida.

La metodología seguida ha sido una combinación entre la metodología cualitativa y el apoyo de la cuantitativa, a través de la utilización de dos instrumentos: la entrevista en profundidad y el cuestionario. Se ha llevado a cabo un análisis de los significados contruidos por los maestros de Educación Infantil sobre la atención a la diversidad, las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado, a fin de describir su relación con el plan de estudios cursado en los estudios de Magisterio.

A modo de conclusión, se ha observado que la formación inicial de los maestros de Educación Infantil, influye en los significados, actitudes y prácticas de los docentes en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Palabras clave: maestros, diversidad, escuelas inclusivas, actitudes, formación inicial del profesorado.

1.2 Abstract

Nowadays education is facing the challenge of providing quality education to all students. In this context, attention to diversity should not be posed as one of the many components of the educational reality, but as the essential element in the process of change towards the development of inclusive schools. The essential

driving force of this change is the teacher and their meanings and knowledge formed, based on their attitudes and educational practices, for this reason, this research focused on the analysis of the meanings, attitudes and practices of teachers in Education Children towards inclusive education and attention to diversity. It also aims to analyze the influence of initial teacher training on these aspects.

The methodology used has been a combination of qualitative methodology and quantitative support, through the use of two instruments: the questionnaire and in-depth-interview. It has carried out an analysis of the meanings constructed by kindergarten's teachers about diversity, teacher attitudes towards inclusive education and educational practices carried out to cater for the diversity of all students, to describe their relationship with the curriculum studies completed in Teaching.

In conclusion, it was found that the initial training of kindergarten's teachers influences the meanings, attitudes and practices of teachers in reference to inclusive education and attention to diversity.

Key words: teachers, diversity, inclusive schools, attitudes, initial teacher training.

2. INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil resulta ser fundamental en la correcta orientación y funcionamiento de procesos diversos y esenciales del ser humano: evolutivo, madurativo y de desarrollo. Constituye una etapa básica en el desarrollo integral de los individuos, en lógica continuidad con la genética. La educación alcanza su mejor sentido en “procurar el máximo nivel de realización de su potencialidad en todos los aspectos personales y sociales” (Pumares, 2010b: 38). Actualmente, la enseñanza persigue el reto fundamental de proveer y proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas, asumiendo el valor y enriquecimiento que supone la diversidad presente en las aulas, en el desarrollo de una educación basada en la inclusividad. La educación inclusiva implica el rechazo de cualquier tipo de exclusión educativa, valorando las diferencias, características y necesidades de cada individuo, potenciando la participación de toda la comunidad educativa y el aprendizaje equitativo y significativo, desde la singularidad del conocer de cada alumno (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2012; Barrio, 2009). La diversidad que se presenta

en la actualidad en las escuelas, de manera creciente, conlleva e implica una mayor complejidad, derivada de la imposibilidad de homogeneizar las intervenciones educativas. Se precisa del desarrollo y proyección de un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades, la equidad y la atención a la diversidad de características, necesidades, intereses y singularidad en el conocer del alumnado. Por este motivo, es necesario un análisis del papel que juegan los maestros de Educación Infantil en el actual entorno en el que llevan a cabo sus funciones docentes.

Esta investigación se centra en el estudio, indagación y análisis de los significados contruidos hacia la inclusividad educativa, las actitudes manifestadas por estos y las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Infantil, como fundamental y primordial motor en el desarrollo de escuelas inclusivas en las que se proporcione una atención a la diversidad adecuada a la singularidad de todos y cada uno de los alumnos. Perseguimos estudiar y analizar la formación inicial de los maestros de la etapa de Educación Infantil, con el fin de conocer su posible influencia en los significados, actitudes y prácticas educativas de los docentes en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Consideramos, que los significados y conocimientos contruidos por los maestros sobre la diversidad de los alumnos, así como las actitudes manifestadas por estos hacia la inclusividad en educación, condicionan su interés y preocupación por la mejora de la calidad educativa, influyendo en las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado.

Con esta investigación, queremos realizar, en relación a la formación inicial, una descripción de los significados conformados por los docentes de Educación Infantil, sobre la atención a la diversidad, así como describir su actitud hacia la educación inclusiva y las prácticas educativas llevadas a cabo en sus aulas para atender a la diversidad. Así mismo, pretendemos examinar y evaluar la posible incidencia de la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en los significados y actitudes que muestran sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad en los centros, así como, en las prácticas educativas llevadas a cabo.

La presente investigación consta de varias partes diferenciadas. En primer lugar, se abordan de manera teórica los conceptos de atención a la diversidad en la

Educación Infantil y educación inclusiva, y su concepción a lo largo del tiempo. Así mismo, se realiza un análisis de la evolución de los programas formativos de los maestros, en relación a la inclusividad y la calidad en la educación. Una segunda parte, describe la investigación llevada a cabo con maestros de Educación Infantil, con el objetivo de estudiar los significados, concepciones, actitudes, ideas y prácticas llevadas a cabo, en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad educativa. Se describen las preguntas y aquellos objetivos que orientan la investigación, la metodología utilizada en el estudio, la muestra seleccionada y el proceso seguido en su obtención, los instrumentos contruidos y empleados en el trabajo de campo de recogida de información, así como, el procedimiento llevado a cabo para analizar los datos logrados. Además, quedan recogidos los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas. En último lugar, se incluye la consideración de algunas propuestas de mejora, necesarias para el conveniente desarrollo de escuelas inclusivas que atiendan adecuadamente a la diversidad de todo el alumnado, y para la mejora del conocimiento docente en referencia a la inclusividad en la educación, base de las actitudes de los maestros y las prácticas llevadas a cabo en las aulas.

3. MARCO TEÓRICO

Esta parte de la investigación permite centrar y delimitar el problema, ahondar en el conocimiento y el significado, así como aportar el marco referencial de conceptos preciso en el hacer investigador. Para ello se efectúa una revisión de la literatura, identificando, localizando y analizando documentos cuya información se relaciona con la temática orientadora de la investigación. El estudio serio del marco teórico permite alcanzar un mayor reconocimiento y significación del objeto de estudio, identificar resultados obtenidos en investigaciones previas, así como conceder la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el propio conocimiento, el trabajo a llevar a cabo y posibles errores (Cardona, 2002; Pardinas, 2005) Este apartado es el que nos ha permitido elaborar dos aspectos básicos en toda investigación: el problema a investigar y la hipótesis que nos sirve como inicio del proceso de contrastes. Es, tal vez por ello, la más comprometida y donde un investigador

muestra gran parte de su capacidad. Así lo entendemos y, en consecuencia, nos entregamos a su elaboración en los apartados siguientes.

3.1 La atención a la diversidad

En la actualidad, la enseñanza afronta el reto de proveer, en un entorno de inclusión y equidad, una educación de calidad a todo el alumnado, un alumnado que se presenta diverso. La diversidad debe ser vista como un elemento que enriquece y dinamiza el desarrollo y el aprendizaje de todos los alumnos. Ante el desafío educativo que implica la necesidad de responder a la diversidad presente en las aulas, pueden encontrarse tres posturas diferentes en los centros educativos. Por un lado, el ignorar a aquellos alumnos que no consiguen alcanzar los objetivos; por otro lado, rebajar los contenidos; y, por último, la opción que mayor exigencia y esfuerzo requiere, pero que mejor se adecúa a los fines inclusivos de la educación: “tratar de desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la clase” (Ainscow et al., 2001: 28), participación sobre todo en la elaboración de conocimientos que permitan incrementar en amplitud y profundidad la singular comprensión del mundo en todos y cada uno de los alumnos. Con el objetivo de garantizar la igualdad y la equidad en los centros educativos, debe personalizarse la educación, pues cada alumno aprende de manera distinta en base a sus características diferenciadoras, su singularidad y, por ello, “los centros han de adaptarse a dichas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos” (Arnaiz, 2011: 26)

Los centros educativos y el profesorado tienen la responsabilidad de proporcionar una respuesta adecuada a las características, necesidades e intereses que presenta el alumnado; deben comprometerse para atender convenientemente a su singularidad. Para poder alcanzar la calidad educativa a través de la equidad, es necesario que los maestros no conciban la diversidad del alumnado como un problema no deseado. Numerosos autores, entre los que podemos destacar por su claridad, responsabilidad y compromiso, a Arnaiz (2012), Booth y Ainscow (2000), del Carmen (2004), Echeita (2007), Feito (2010), Gento (2006), Gordon (2004), Gimeno (1999), López Melero (2001), Parrilla (2004), Pujolàs (2004) y Stainback y Stainback (1999), indican que la diversidad debe ser valorada de forma positiva,

como un elemento natural, dinamizador y enriquecedor de toda sociedad. Debe concebirse como una oportunidad de aprendizaje, beneficio y estimulación para todos. Este desafiante enfoque educativo, cuyo supuesto esencial es el respeto a todos los alumnos y a su singular potencialidad racional, supone el paso de la visión de la diversidad en el alumnado como un problema, a la aceptación del estímulo que supone la oportunidad de desarrollar nuevas prácticas educativas a través de la reflexión, participación y colaboración de todos y cada uno de los alumnos. El profesorado tiene que vivir la diversidad como un factor positivo y enriquecedor, pese a la existencia de dificultades o dudas. La escuela y los docentes deben brindar la posibilidad del desarrollo individual de todos los alumnos, favorecer el máximo desarrollo de sus cualidades, que se conforman en capacidades y se proyectan en competencias. El camino para lograrlo se encuentra a través del ofrecimiento de adecuadas respuestas a las exigencias de comprensión del alumnado; pues cada persona aprende en y desde sus características propias, conformadas en ajustada continuidad con la genética, desde los procesos educativos precedentes, lo que deviene en su singularidad (González Jiménez, 2001, 2008; Macías, 2001)

Atender a la diversidad supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño. Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y va construyendo de manera personal y dinámica las características que lo definen, en función de las experiencias que va viviendo, de su origen social, económico y cultural, y, de forma relevante, de la ayuda que en este proceso se le proporciona. La escuela debe también compensar las posibles desigualdades de partida, ofreciendo experiencias culturales y el acercamiento a recursos tecnológicos; estas experiencias serán tanto más necesarias cuanto menor presencia tengan en el ambiente de los niños (Orden ECI/3960/2007)

El éxito en el aprendizaje se ve maximizado cuando desde la escuela se atiende a la diversidad, a las necesidades y características propias de cada alumno. La atención a la diversidad implica el aprovechamiento de la interacción entre los niños, vista como fuente de construcción de conocimiento, aprendizajes significativos y explicitación de las ideas propias (Colomina et al. 2001; González Jiménez, 2010; Macías, 2001; Martín y Mauri, 2011; Wang, 2005). En lógica consecuencia, la educación se concibe como un hacer abierto y flexible que integra a todo el alumnado, desde su singularidad (González Jiménez, 2010), pues “se espera que los profesores ofrezcan respuestas educativas adecuadas a los ritmos de

comprensión de cada alumno” (Macías, 2001: 595). La educación ha de conjugar la singularidad del pensar de cada estudiante con su peculiar manera de organizar racionalmente sus pensamientos. Aquellos principios por los que debe regirse la atención a la diversidad, siguiendo las aportaciones de O’Brien y Guiney (2003) e incluyendo algunas consideraciones personales, pueden recogerse de la siguiente forma:

- Todos los niños tienen derecho a una enseñanza de calidad, y por ello, todos los niños forman parte de la escuela. Todos los niños se incluyen en ésta y la educación debe tener en cuenta sus cualidades singulares, ya que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (UNESCO, 1995: 10), y le permiten, a su vez, mejorar el conocimiento del mundo como base para mejorar la forma de vivir.
- Todos los niños pueden aprender. El conocimiento es la “sucesiva ampliación y completitud de la funcionalidad y estructuras neuronales” (González Jiménez 2010: 24), y por ello, desde su singularidad, cada persona cuenta con la capacidad de construir conocimiento, desarrollando al máximo sus cualidades. Se debe dar a los niños la oportunidad de pensar, pues las interacciones con el medio permiten conformar la inteligencia, definen y posibilitan que las conexiones neuronales se desarrollen en un sentido u otro: el uso del saber hacer en función de las posibilidades de lo que podemos hacer, sobre la base de lo que alcanzamos a significar.
- Todos los profesores pueden aprender y es su responsabilidad hacerlo a través de la investigación. Por medio de la investigación se consigue perpetrar nuevos caminos del conocimiento con el objetivo de que la enseñanza avance y mejore. Los profesionales de la educación deben ser docentes investigadores, como adecuadamente señalan González Jiménez y Equipo (2010).
- Debe aspirarse al progreso para todos, reconociéndolo y premiándolo, sobre la base de la participación en la construcción de conocimiento desde los previamente conformados.

La atención a la diversidad no debe plantearse únicamente como un elemento más de la realidad educativa, sino que ha de ser la manera de ofrecer, a través de la inclusividad, una educación de calidad para todos los alumnos. Atender a la diversidad supone facilitar “el máximo desarrollo de las potencialidades de todo ser

humano” (Gento, 2006: 17); debe entenderse como el principio que ha de regir la enseñanza para poder proporcionar una educación adecuada a las características y necesidades de cada estudiante. La atención a la diversidad trata de dar respuesta “a la diversidad del alumnado entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (Arnaiz, 2012: 27). Este hecho implica el reconocimiento de la escuela como comunidad sin exclusión, en la que todos los miembros participan por derecho. Si se atiende a todos los alumnos según sus características y cualidades personales, y todo el alumnado aprende, la educación puede ser considerada de calidad (Pujolàs, 2004), que consiste en “planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Wilson, 1992: 34). La calidad educativa procura, instaura o aumenta el estado de bienestar natural y social para los seres humanos de un grupo, pues se consigue un ajuste progresivo de las formas de vida satisfaciendo la equidad y proporcionando igualdad de oportunidades a todos los alumnos según sus características y necesidades personales (González Jiménez y Macías, 2004)

Todos los niños tienen derecho a sentirse importantes dentro de su comunidad educativa, deben educarse en un clima de aceptación y de fomento de la diversidad (Gordon, 2004; Muñoz Garrido, 2010; O'Brien y Guiney, 2003). La atención a la diversidad se presenta como un proceso para todos los alumnos, puesto que si únicamente se presta atención al alumnado etiquetado como con necesidad específica de apoyo educativo, solamente estos alumnos reciben una educación de calidad. Además, como indican Booth, Ainscow y Kingston (2006), la etiquetación de las necesidades educativas tiene importantes limitaciones, pues no se atiende a las características, cualidades o dificultades de los alumnos sin etiqueta, y, por lo tanto, no se atiende a la singularidad de todos y cada uno. Se debe buscar que la totalidad de los niños y niñas obtengan una educación enriquecedora merecida. La escuela es responsable de que la educación se adecúe a las particularidades y singularidades de cada persona, concretando la enseñanza para atender a la diversidad de características individuales y necesidades educativas que presenta el alumnado en los centros (Coll y Onrubia, 1999; Gento, 2006)

3.2 Recorrido histórico y legislativo

La atención a la diversidad en España ha recorrido un largo camino con cuatro grandes etapas diferenciadas: exclusión, segregación, integración e inclusión. En la antigüedad los niños disminuidos eran víctimas de discriminación, abandono o infanticidios. La Educación Especial surge con la institucionalización especializada, a finales del siglo XVIII, cuando la sociedad comienza a tomar conciencia de la necesidad de atención de las personas deficientes y se crean escuelas especiales e instituciones específicas destinadas a ciegos, sordos y deficientes mentales. Sin embargo, el carácter de estos centros era más asistencial que educativo (Baena, 2008; Medina Balmaseda, 2006; Sánchez Manzano, 1992). En nuestro país, los centros especiales fueron constituidos fuera de las ciudades hasta mediados del siglo XX, debido a las actitudes negativas sociales existentes hacia los deficientes, considerados como perturbadores y antisociales (García García, 1988).

Debido a la iniciativa pública y privada, en la década de los años 60, se da en España un verdadero incremento de la creación de centros de Educación Especial con una mayor oferta variada. Sin embargo, por la implicación de diversas asociaciones de padres cuyos intereses eran las necesidades de sus propios hijos, la distribución de dichos centros se presentaba de manera irregular (Medina Balmaseda, 2006). Además, los recursos se distribuían de manera desigual, puesto que no existía planificación ni normativa legal suficiente porque la Administración educativa no intervenía.

El sistema educativo español se responsabiliza de las necesidades educativas de toda la sociedad con la implantación de la Ley General de Educación –LGE– de 1970, al indicar el propósito de “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”. Los objetivos plantados por la LGE se destinan a “construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y de cada uno de los españoles”. Esta ley educativa implantada aún durante el franquismo español, es la antesala del Art. 27.1 de la Constitución Española de 1978, donde se recoge que “todos tienen el derecho a la educación”, y por ende, la educación pasa a ser obligatoria y gratuita. Adecuadamente se recoge que “la educación tendrá por objeto

el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27.2). En la citada ley queda recogido que la finalidad de la Educación Especial será la de preparar, mediante un tratamiento educativo adecuado, a todos los inadaptados y deficientes en Centros Especiales, como se recoge en el Art. 51. El problema fue que, a partir de la LGE, la detección de alumnos que presentaban dificultades aumentó exponencialmente, debido a la expansión y obligatoriedad de la escolarización. En consecuencia, se produjo un incremento del etiquetaje del alumnado y un acrecentamiento de los Centros Especiales (Medina Balmaseda, 2006). Por otro lado, en este contexto, la escuela establece diferencias entre los alumnos, puesto que, los Centros de Educación Especial se segregaban de los ordinarios contando con programas propios, y se perseguía “situar a cada alumno en el nivel educativo adecuado y formar grupos los más homogéneos posibles” (Baena, 2008: 5)

Esta segregación comenzó a cambiar debido a diversas transformaciones sociales, educativas y legislativas, y debido a la investigación. Como recoge Echeita (2007), en 1978, la publicación del Informe Warnock, tuvo gran impacto en el cambio de concepción de la Educación Especial en varios países, entre ellos, España. Se introduce la conceptualización de la diversidad en referencia a las necesidades educativas individuales que presenta cada uno de los alumnos en su aprendizaje y desarrollo integral como ser humano, necesidades que requieren de una atención y respuesta individualizada. El Informe Warnock sirvió para impulsar la política de integración escolar, así como para debatir sobre el rol de los centros de Educación Especial, pues recoge el papel de la escuela en la compensación de las dificultades de aprendizaje del alumnado y se acuña el concepto de necesidades educativas especiales. Entre las ideas importantes que según Echeita (2007) conviene destacar del Informe Warnock, podemos indicar las siguientes:

- El derecho a la educación debe alcanzar a todos los niños.
- Ningún niño deficiente debe considerarse como no educable, independientemente de la gravedad de su dificultad.
- Los fines educativos son iguales para todos los niños, sin importar su singularidad y sus necesidades educativas, pues todos los niños las tienen de manera individual.

- No segregar a los niños por su deficiencia.
- La introducción del término dificultades de aprendizaje (con carácter leve, moderado o severo), admitiendo la influencia del entorno escolar y adoptando una perspectiva más interactiva.
- La proposición de un estricto proceso de evaluación y dictamen previo a la consideración de que un alumno presente necesidades educativas especiales, cuya finalidad sea la de garantizar que las autoridades educativas presten los necesarios servicios y recursos.

A partir de dichas ideas, y debido a diferentes cambios sociales y demandas educativas de las asociaciones de padres, aumentó la presencia de leyes que fortalecían una progresiva modificación de las prácticas segregadoras, que fueron cambiándose por prácticas más integradoras bajo el principio de la normalización, origen de la integración escolar, “necesidad de que la vida de una persona con deficiencia sea lo más parecida posible a la de cualquier ciudadano, en cuanto a sus oportunidades y opciones en los distintos ámbitos de la vida” (Baena, 2008: 6). En España, los principios de integración y normalización escolar se recogen por primera vez en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE– de 1990, indicándose que el sistema educativo deberá permitir que los alumnos con necesidades educativas especiales –ACNEE– alcancen, dentro del sistema educativo, los objetivos propuestos con carácter general para todos, a través de la disposición de recursos por parte de las administraciones educativas. Se recoge que la actividad educativa se debe desarrollar bajo el rechazo a cualquier tipo de discriminación, con atención a una “formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (Art.2). La escolarización de dichos alumnos en centros de Educación Especial, según recoge la LOGSE, debería llevarse a cabo “cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario” (Art.37.3). Cabe destacar que debido a la falta de recursos, especialmente aquellos en relación con la formación del profesorado, finalmente la LOGSE se redujo a una manifestación de simples postulados educativos, así como a transformar estructural y formalmente “un sistema que, en esencia, siguió siendo el mismo, con el agravante de exigir al profesorado unas funciones para las que no tenían preparación alguna y nulas posibilidades de éxito”

(Pumares, 2010: 234). No debemos olvidar que uno de los factores con mayor importancia en el desarrollo e implantación de la integración en un sistema educativo, es la actitud de los docentes ante la integración. Una actitud positiva por parte de los profesores facilita enormemente la escuela integradora, actitud construida a partir del resultado de los procesos de formación inicial y permanente (Marchesi y Martín, 1990; Medina Balmaseda, 2006). Según García García (1988) las actitudes manifestadas por los maestros hacia la integración escolar provienen de diferentes factores como pueden ser las teorías sostenidas por los docentes en referencia a la naturaleza de la capacidad intelectual y su grado de maleabilidad y modificación, a la información científica rigurosa que poseen los maestros y a la importancia concedida por éstos a la homogeneidad de un grupo.

La integración es un proceso cambiante y dinámico “cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible” (Marchesi y Martín, 1990: 24); por ello, según las necesidades y características del alumnado, el contexto de las escuelas o la oferta educativa, la integración puede variar. Sin embargo, la integración suele aludir mayoritariamente a un proceso de asimilación, proporcionando apoyo al alumnado para que pueda participar en el programa común establecido, un sistema no diseñado para todos los alumnos según su singularidad (Ainscow, 2001). El concepto de integración puede ser visto desde tres enfoques diferenciados: de emplazamiento, sectorial e institucional (Parrilla, 1992). En el enfoque de emplazamiento los alumnos únicamente comparten un mismo espacio y el papel de los docentes es pasivo, debido a la mínima importancia del aprendizaje. En el enfoque sectorial el papel fundamental es el de los apoyos y los profesores especialistas, puesto que la integración queda sectorizada sólo en la intervención centrada en los déficits del alumnado de Educación Especial. Por último, el enfoque institucional resulta el más innovador, supone la fusión entre la educación general y especial con la implicación de la escuela y su entorno. Con el objetivo de atender a todos los niños y sus características y necesidades particulares, en este enfoque se parte de un único programa educativo, sentando de este modo las bases en el camino hacia la inclusión.

En la actualidad, la educación en España se encuentra, recorriendo el camino anteriormente señalado, en el proceso de cambio hacia la educación inclusiva, que “defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado

por un aprendizaje significativo centrado en el alumno” (Arnaiz, 2002: 18); esto supone ser capaces de aceptar, acoger y valorar la diversidad como un aspecto natural. Se cuenta con el apoyo y refuerzo legislativo de la Ley Orgánica de Educación –LOE– del 2006, cuyo principio fundamental es el de proporcionar a todos los ciudadanos una educación de calidad, desde la inclusión y equidad. La inclusión se refiere a todas las personas, aunque en numerosas ocasiones se ve vinculada únicamente con la defensa de grupos específicos de alumnos con necesidades educativas (Muñoz Garrido, 2010). Como adecuadamente indica Arnaiz (2011: 24), la inclusión defiende:

Una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad).

Según Booth et al. (2006), la inclusión educativa significa aumentar la participación de todo el alumnado, al tiempo que se reduce su exclusión. Implica la reestructuración de políticas, culturas y prácticas de los centros educativos hacia la sensibilización de la diversidad del alumnado. Las diferencias deben considerarse como un recurso de apoyo al juego, aprendizaje y participación, pero nunca como un obstáculo. La inclusión en educación supone el reconocimiento del derecho de los niños a ser educados con calidad, al tiempo que se reducen las barreras para el aprendizaje, juego y participación de todo el alumnado. No debe etiquetarse al alumnado en base a un único aspecto del niño, sino que debe tenerse presente a la persona en su totalidad. En referencia a la Educación Infantil, en el Art. 12 de la LOE, se indica que “su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”, hecho que simplemente puede lograrse de forma adecuada a través de una educación inclusiva en la que se atienda a la singularidad de cada alumno y se busque el máximo desarrollo de sus cualidades. Por ello el concepto de inclusión expresa con mayor claridad y precisión, respecto al concepto de integración, aquello que la escuela y la educación precisan. Tal y como indican Stainback et al. (1999), la finalidad y el objetivo no es la reintegración de un sujeto en los centros educativos; se trata de la concepción de que la escuela verdadera se forma con todos los alumnos y de la construcción de un sistema educativo

estructurado para satisfacer las necesidades de cada niño, atendiendo a la singularidad de cada individuo. Por ello, en el Art. 4 de la LOE, queda recogido que a lo largo de la enseñanza se debe garantizar una educación común para todo el alumnado, pero “ [...] se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes”. En todas las políticas y prácticas educativas debe estar presente la actitud inclusiva, con el objetivo de cumplir con el derecho de todos los seres humanos de recibir una educación de calidad, derecho de todos sin distinción por diferencias (Echeita, 2007; Stainback y Stainback, 1999); idea que se refleja de forma sintética y práctica en la siguiente cita:

La inclusión en Educación Infantil tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo (Booth et al., 2006: 3)

La escuela debe ser un espacio de participación de todos los alumnos, y para ello el sistema educativo debe cambiar para construir escuelas que incluyan a todos los niños, dado que “inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2001: 202). Un proceso de profunda transformación de las escuelas para que cada alumno pueda aprender lo máximo posible en relación a las capacidades, intereses y motivaciones que presente en relación al mundo; un proceso en el que el sistema escolar ha de cambiar en términos de currículo, expectativas y estilos docentes, para que todos los miembros de una misma comunidad educativa se sientan valorados, acogidos y con los mismos derechos (Booth et al., 2006). El propósito está en conseguir una escuela inclusiva que favorece la participación de todos por derecho, siendo la escuela la que debe adaptarse a los alumnos. En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre, en el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para el segundo ciclo de la Educación Infantil, se destina el Art. 8 a la atención a la diversidad, indicando acertadamente que:

La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

Se recoge en dicho artículo, que los centros educativos de Educación Infantil deberán atender a los alumnos “que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales” (Ibíd.), indicando, además, que los centros educativos “adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo” (Ibíd.). Para ello las Administraciones educativas establecerán los procedimientos requeridos en la identificación de “aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas” (Ibíd.). Asimismo, se facilitará “la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado” (Ibíd.). El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se distingue en el Capítulo 1 de la LOE, hablando de alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades y aquel alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Por desgracia se vuelve a caer en la inadecuada práctica de realizar un etiquetaje diagnóstico de los alumnos, pues, tal como indica Susinos (2009: 128), “los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado”, sino que continúan vigentes al surgir nuevas etiquetas segregadoras, que dificultan notablemente las iniciativas inclusivas de participación de todos los alumnos. El enfoque inclusivo de la educación tiene como objetivo mejorar la participación de todo el alumnado y todas aquellas personas implicadas en un centro escolar, pero no se debe asociar con deficiencias o necesidades educativas especiales y/o específicas (Booth et al., 2006)

En el avance hacia escuelas inclusivas, puede verse que en una legislación posterior, en el Art. 9 de la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, se indica que el principio que debe contemplar la intervención educativa es el de “la individualización de la enseñanza”; sin embargo, pese a que recoge que “las medidas de atención a la diversidad que los centros adopten irán encaminadas en todo momento a lograr que *todos* alcancen los objetivos de la etapa” (Ibíd.), se indica

que dichas medidas “serán siempre inclusivas e integradoras”, dos conceptos que no pueden coexistir, puesto que, como indica Arnaiz (2011), la inclusión supone avanzar hacia otros modos de actuación en contraposición con la integración. Se trata de cambiar la concepción educativa asumiendo la heterogeneidad del alumnado como principio y creando escuelas eficaces que ofrezcan una adecuada respuesta educativa ajustada a la singularidad de cada uno de los alumnos.

3.3 Las escuelas inclusivas

La transición hacia las escuelas inclusivas implica un movimiento que asegure actividades educativas con enfoques que consideren la singularidad de todo el alumnado sin excluir a nadie. La inclusividad escolar se basa en la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es un proceso de mejora del aprendizaje y la participación de todos, sin fin (Booth et al., 2006). Las escuelas inclusivas rechazan todo tipo de discriminación o exclusión, a través de la potenciación de la participación y el aprendizaje equitativo. La educación inclusiva es un interminable trabajo de búsqueda de mayores y más adecuadas formas de responder a la diversidad del alumnado que aprende, la inclusión está basada en la introducción de enfoques de mejora educativa, creando escuelas para todos. Se pone el énfasis en conseguir una educación integral, para el mejor desarrollo social y personal de los alumnos, centrándose en orientar el ejercicio de cualidades para comprender el universo y sus formas de vida. En el modelo inclusivo “la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos” (Pujolàs, 2004: 21), porque la cualidad racional tiene carácter universal.

La inclusión implica la construcción de comunidades, pues según la UNESCO, en la Declaración de Salamanca (1994, XI), la educación inclusiva constituye:

El medio más efectivo para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo.

Las escuelas inclusivas son para todos los miembros de una misma comunidad educativa, puesto que sin todos no puede enseñarse y aprender. Por ello, el desarrollo de la inclusión requiere de dos procesos integrados: el aumento de la

participación del alumnado y la reducción de la exclusión. La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad presente en las escuelas, en las aulas, valorando a todos los miembros de la comunidad educativa. La finalidad perseguida por la inclusividad es que el alumnado adquiera y desarrolle una personalidad hábil y autónoma, consecuencia de una adecuada comprensión de los fenómenos que rigen el universo y sus formas de vida. Las escuelas inclusivas se estructuran cooperativamente, con el objetivo de que los alumnos puedan aprender unos de los otros, al tiempo que consiguen cotas más altas de autonomía personal (Arnaiz, 2011; Barrio, 2009; Booth, 1996; Echeita, 2007; Medina Balmaseda, 2006; Muñoz Garrido; 2010; Pujolàs, 2004)

La educación inclusiva es el derecho a la educación, pues permite proporcionar igualdad de oportunidades para todos los alumnos, tratando “a cada uno de ellos según sus necesidades específicas” (Pujolàs, 2004: 17). Con la educación inclusiva se trata de asegurar que todos los alumnos “sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados, [...] vistos como un reto para avanzar” (Arnaiz, 2002: 17). La inclusión educativa se centra en el apoyo y tratamiento de las cualidades y necesidades de todos los estudiantes, y de cada uno de ellos, buscando que todos alcancen el éxito. La educación inclusiva es, según Armstrong (1999), citado en Arnaiz (2002), el reconocimiento en el sistema educativo del derecho de todos los individuos a compartir un entorno educativo común siendo valorados por igual, independientemente de sus diferencias y características propias.

Los centros inclusivos garantizan la calidad educativa a través de la inclusividad en sus aulas y la atención a la diversidad de necesidades, características y singularidades de cada alumno. Dichos centros no realizan selección del alumnado, siguiendo el principio de la equidad, acogiendo a todos los niños y niñas de su entorno. Las clases de las escuelas inclusivas acogen la diversidad y los maestros se preocupan de la creación de aulas en las que todos los alumnos se sientan incluidos. De este modo, la educación que proporcionan puede ser considerada de calidad. Se implementa un curriculum más amplio, multinivel para la enseñanza en una clase heterogénea, y el proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta interactivo. Con la educación inclusiva surge un movimiento hacia el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de aprendizajes fundamentales y la formación de un pensamiento crítico (Stainback y Stainback, 1992). Los centros educativos cuyo

principio fundamental es la inclusividad, son comunidades en las que todos los niños y niñas conviven, siendo aceptados y valorados, son lugares en los que todo el alumnado puede aprender del contacto con los otros, “la concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas” (Elboj et al., 2002: 91).

Como indica Larrubia (2009), el enfoque educativo inclusivo está basado en la educación centrada en el aula, en el centro y en la comunidad educativa en su conjunto. Los profesionales de la educación de las escuelas inclusivas manifiestan concepciones sofisticadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ello, las decisiones tomadas en el centro en referencia a aspectos sobre el qué y cómo enseñar, dependen de diferentes aspectos: modo de aprendizaje de los alumnos, la escuela que se busca, la educación que se quiere conseguir y la finalidad educativa perseguida. De este modo, se asume que la singularidad del alumnado y la atención que se le presta, intervienen en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por este motivo, es importante la participación de la comunidad educativa al completo en el cambio hacia los centros inclusivos, hecho que requiere un complejo proceso de aprendizaje compartido que garantice el éxito en la reforma de la educación. Se intentan resolver los problemas y carencias del sistema educativo a partir de la colaboración y coordinación de los miembros de la comunidad (Duran et al. 2005; Salvador, 1997). Las escuelas inclusivas se centran en la colaboración, consenso, participación y coordinación de toda la comunidad educativa de forma abierta, con el objetivo de conseguir discursos, prácticas educativas y contenidos coherentes. La inclusividad proporciona efectividad a la educación al fundamentarse en entornos comunicativos heterogéneos, dotando de grandes ventajas a la educación y la comunidad educativa (Martín y Mauri, 2011; Pujolàs, 2004).

Para posibilitar la construcción de escuelas inclusivas, los centros deben resituarse como comunidades de aprendizaje, puesto que es una propuesta educativa para la sociedad actual que busca incluir a todo el alumnado, conseguir una educación igualitaria para todos bajo el respeto de la diversidad de identidades (Elboj et al., 2002; Pujolàs, 2004). Las comunidades de aprendizaje tienen el propósito de transformar social y culturalmente a los centros educativos y a su entorno, persiguiendo el objetivo de lograr “una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de

la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000: 8). En las escuelas inclusivas y en las comunidades de aprendizaje, se concibe de suma importancia la participación de cada individuo y la reflexión educativa de todos los miembros, puesto que la implicación ha de ser de todos, de tal forma que participa toda la comunidad en una escuela abierta.

El desarrollo del enfoque inclusivo en los centros escolares precisa del progreso, mejora y perfeccionamiento de aspectos políticos, normativos, colaborativos y financieros, así como de la transformación de las estructuras educativas con el fin de gestar el cambio (Ainscow, 2001). La necesidad de una educación cuyo principio sea la inclusividad surge de los grandes cambios sociales, que precisan de una escuela transformada, capaz de proporcionar una adecuada calidad educativa. Sin embargo, el camino en el desarrollo de centros educativos inclusivos se ve dificultado por diversos obstáculos políticos, estructurales, funcionales y profesionales. La construcción de escuelas inclusivas pasa por enfocar de esta manera la educación y estructurar las escuelas para incluir a todos los alumnos, adaptándose a las necesidades, características y singularidad todos y cada uno de ellos. Deben producirse modificaciones en los valores sociales, culturales, curriculares y organizativos de las escuelas (Ainscow, 2002; Giné, 2008; Larrubia, 2009)

3.4. Formación inicial de los maestros de Educación Infantil

En el camino hacia las escuelas inclusivas se necesita un conveniente desarrollo formativo y profesional de los docentes, pues constituyen el principal motor del cambio educativo, ya que como indica López Melero “la clave en los procesos de inclusión es el profesorado” (2011: 117). La correcta preparación y formación de los maestros es imprescindible para atender a la diversidad y dar una adecuada respuesta a las demandas educativas del alumnado. Dicha formación debe promover planes de formación basados en la reflexión e investigación colaborativa, pues solamente se puede fomentar el aprendizaje de todo el alumnado si los docentes son profesionales críticos y reflexivos. El avance inclusivo de la educación se imposibilita si los docentes no desarrollan las competencias precisas para enseñar a todos los alumnos y alumnas (Durán et al., 2005).

En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe. (López Melero, 2011: 117)

El proceso profesional de los maestros es largo y continuo, aunque la formación inicial cuenta con gran relevancia e importancia en éste. Los modelos de formación inicial del profesorado propuestos a lo largo del tiempo han estado determinados por los diferentes enfoques curriculares y los roles docentes demandados por la sociedad en cada momento (Ávila y Holgado, 2008). A lo largo de la historia, según Salazar (2010), los planes de estudio de los maestros se han visto influenciados por distintas perspectivas, entre las que podemos destacar la perspectiva académica, técnica y práctica. La perspectiva académica contempla la acción educativa como simple instrucción y transmisión de conocimientos, por lo que se busca únicamente competenciar a los profesionales de la educación. La perspectiva técnica, por su parte, dota de rigor científico a la educación y la práctica educativa, concibiendo la enseñanza como una ciencia aplicada. En este caso, el modelo de formación docente implica desarrollar competencias y destrezas estratégicas, realizando una separación entre el conocimiento teórico de la educación y la práctica educativa en el aula. Por último, con enfoque reflexivo, desde la perspectiva práctica se considera que la formación ha de capacitar a los docentes en relación a la intervención educativa.

En España, los planes formativos del profesorado han ido cambiando con las diferentes legislaciones educativas y con los cambios sociales producidos. El primer plan de estudios regulador oficial de los estudios de Magisterio data de 1914, que estuvo vigente hasta ser sustituido por el Plan Profesional de 1931 con la II República. Durante el franquismo se van modificando en distintos momentos los planes formativos de Magisterio, hasta llegar al Plan Experimental de 1971, que surge tras la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 y plasma sus consecuencias. Tras el Plan Experimental, reformado en 1977, los maestros pasan a convertirse en técnicos y surgen las especialidades de Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Educación Especial y Prescolar. Los estudios duraban tres años y contaban con gran cantidad de materias comunes para la preparación de los docentes como maestros generalistas de Educación General Básica –EGB–.

El siguiente gran cambio en la formación inicial de los maestros surge con la LOGSE de 1990, que en su Art. 56 indica que “la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”. Surgen siete especialidades de Magisterio, entre las que podemos destacar a la Educación Infantil y la Educación Especial. El objetivo de estos planes formativos era afianzar los estudios de Magisterio como carrera universitaria, así como conseguir un modelo docente crítico, reflexivo, innovador y transformador, con vistas a la colaboración profesional; sin embargo, los maestros siguen siendo técnicos con un impulso hacia la explicación e instrucción debido a la obligación de desarrollar en un periodo corto, extensos programas que derivan de un elenco de materias (Rodríguez Rojo, 1991)

El último gran cambio en la formación inicial docente en la Educación Infantil, surge tras la LOE, que en su Art. 92 indica que “el segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente”. En el Art. 100.4 se recoge que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”. El actual Plan de estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil se desarrolla en 8 semestres, distribuidos en cuatro años, con diversas materias distribuidas en cuatro módulos: de formación básica, didáctico disciplinar, de formación complementaria y de Prácticum. El perfil docente buscado da “más importancia a su dimensión social y actitudinal que a la transmisión de conocimientos” (Arteaga y García, 2008: 254); sin embargo, la función del profesorado de generar conocimiento y comunicarlo para provocar, en el alumnado, la necesidad de continuar conociendo, sigue sin considerarse relevante, como ponen de manifiesto González Jiménez y Equipo (2010) ofreciendo una planificación acorde a este propósito. De este modo, se imposibilita la apreciación de la diversidad como una necesaria condición en la práctica educativa. Es preciso transformar la profesionalización de los profesores para avanzar hacia un sistema educativo democrático e inclusivo, puesto que son los responsables directos en la puesta en práctica de diversas estrategias para proporcionar adecuadas respuestas a la diversidad de las aulas (Arteaga y García, 2008; Pumares, 2010). Por ello, se requieren cualidades nuevas en la formación inicial de los maestros que implica

atender a la diversidad. Es necesaria “una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula” (Arnaiz, 2012: 32).

Siguiendo las ideas de Marcelo (1994), los principios que deben orientar la formación del profesorado son los siguientes:

- Formación docente concebida como un continuo, como un proceso que ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes.
- Integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
- Conexión de los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela. Es preciso adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional docente.
- Integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores. El conocimiento didáctico del contenido debe destacarse por su importancia en el pensamiento pedagógico del docente.
- Necesidad de integración entre la teoría y la práctica. La formación del profesorado debe considerar el discurso de la epistemología de la práctica, de tal forma que el aprender a enseñar sea llevado a cabo a través de un proceso en el que el conocimiento práctico y teórico se puedan integrar en currículos orientados a la acción.
- Búsqueda del isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de formación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. Importante la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, así como la forma en que se transmite.
- Principio de individualización, formación clínica docente, entender que la formación del profesorado ha de estar basada en las necesidades de los participantes, adaptarse al contexto en el que trabajan y fomentar la participación y reflexión.

Los significados atribuidos por los docentes hacia los diferentes elementos de la realidad educativa se articulan en base a la formación recibida y “constituyen el centro sobre el que gravitarán sus acciones” (Marcelo, 1992: 59). Por ello, la

formación del profesorado debe facilitar la comprensión de hechos, conceptos y marcos referenciales del ámbito de la inclusividad y la atención a la diversidad, así como contribuir al desarrollo sólido de competencias procedimentales y actitudinales, pues según Echeita (2007), serán la mayor y mejor garantía de mantenimiento a largo plazo de una competencia profesional de calidad. Entre ellas destacan: la actitud reflexiva y crítica; la curiosidad e iniciativa para la indagación y resolución de dudas; el trabajo colaborativo y cooperativo con otros para mejorar la práctica educativa y docente; y el estar abierto al cambio.

La formación inicial de los docentes debe incluir dimensiones en referencia a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para atender a la diversidad del alumnado, pues el oficio docente precisa saberes y habilidades: conocimientos, saberes prácticos, pensamiento reflexivo y personalidad autónoma y responsable (Besalú, 2012; Muñoz Garrido, 2010). La formación docente busca formar maestros para dominar el diseño, programación de la enseñanza y aprendizaje, y además, enfatizar en estrategias para el cambio mental del profesorado. Formar docentes capaces de preparar y educar ciudadanos comprometidos, informados e íntegros. (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2012)

La formación inicial debe contener, tener y poseer “todas las condiciones para que sus estudiantes se conviertan en unos profesionales responsables y lleguen a ejercer sus profesiones con competencias” (Besalú, 2012: 17), hecho que implica crear actitudes positivas hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, al tiempo que se entrena y capacita en el empleo de las convenientes habilidades y destrezas necesarias. Se debe corregir “mediante la formación (inicial y en ejercicio) el temor que muchos profesores experimentan ante la inclusión, debido a su falta de conocimiento de las dificultades y necesidades de los alumnos que han de atender” (Gento, 2006: 26). Los maestros deben utilizar diferentes estrategias de enseñanza: curriculum multinivel, enseñanza individualizada y diferenciada, aprendizaje basado en la actividad, enseñanza adaptable para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Por ello, algunos autores refieren la necesidad de un cuerpo nuevo y ampliado de conocimientos y habilidades en todos los maestros (Das, Kuyini y Desai, 2013), formación que debe distinguirse, siguiendo la formación propuesta por González y Equipo (2010) hacia los fundamentos y bases de la generación del conocimiento, desde el ejercicio orientado de la racionalidad. Los planes de

formación inicial del profesorado deben contribuir a la construcción de un conocimiento teórico sólido a través de comprensión y reflexión sobre la práctica educativa, así como a la adquisición de una actitud crítica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se precisan planes de estudio que pretendan la consecución de una permanente renovación, de aprendizaje reflexivo en el futuro profesorado, no sólo adquirir simplemente ideas poco fundamentadas (Rodríguez et al., 2012). La reflexión implica una consecuencia, una ordenación lógica. En cualquier pensamiento reflexivo las unidades se presentan ligadas y definidas, dirigidas y sostenidas hacia un fin común. En la formación del profesorado debe existir una reflexión crítica, un trabajo reflexivo por parte de los futuros docentes sobre la finalidad educativa, los métodos, la acción pedagógica y sus condiciones, el conocimiento sobre los alumnos y su perfeccionamiento como maestros. Si este esfuerzo reflexivo acompaña a la acción en su etapa de formación, los futuros docentes intentarán definir y concebir objetivos y modalidades mejor ajustadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Dewey, 2007; Postic, 1996). La preocupación de los programas formativos iniciales de los maestros debería ser la “reconstrucción de su pensamiento práctico, reflexivo, que le garantice actuar con cierta autonomía y de acuerdo a las exigencias de la situación educativa” (Salazar, 2010: 38). En relación a este hecho, como adecuadamente indica González Jiménez (2005), se necesita educar la cualificación docente del personal investigador. El maestro debe ser una persona implicada y comprometida en el proceso y producto educativo, no sólo un mediador externo que activa reacciones en sus alumnos. El hacer investigador implica tres elementos básicos: ejercicio de crítica, interés por descubrir para aclarar dudas o problemas, y compromiso aceptado en cooperar para conseguir aclaraciones y significaciones. Cuanto más educada esté una razón, más adecuada será su manera de significar, más adecuado será su conocimiento construido, y por ende, su capacidad investigadora. La razón explica y significa el mundo, y dicha significación se realiza de forma sucesiva, progresiva, a través del continuo cuestionamiento. Un cuestionamiento necesario en la actualidad, en la búsqueda de adecuadas respuestas a la singularidad del conocer de cada alumno. La necesidad de adaptación a las diferentes situaciones individuales y grupales “requiere un planteamiento de la responsabilidad del docente y la adquisición de nuevas competencias profesionales, en su formación inicial y permanente” (Muñoz Garrido, 2010: 137). Es importante, por lo tanto, una reconsideración del ejercicio de

la profesión docente para comprender, significar y atender a la diversidad. Debe pasarse a un modelo de maestro como investigador (López Melero, 2011) donde la docencia y la acción investigadora constituyen dos aspectos fundamentales de una misma actividad profesional.

Ante este proceso de reconsideración y cambio en la profesionalización docente, podemos encontrar, tanto unos maestros concienciados con la labor educativa y el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado, como otros sin compromiso educativo, que manifiestan resistencias que suponen un impedimento para cualquier aprendizaje, reconstrucción o modificación de las premisas docentes (Fernández Enguita, 2005; Nevares de la Plaza, 2010). Frecuentemente, los maestros “muestran una predisposición no favorable al tratamiento inclusivo de la diversidad y, ello es, generalmente, debido a que desconocen la forma de proceder adecuadamente y a que no están suficientemente formados” (Gento, 2006: 25), por ello, es conveniente una adecuada planificación de la formación inicial, así como poner en marcha los programas de perfeccionamiento docente convenientes, con el objetivo de mejorar la educación; ya que, como indica López Melero (2001), la inclusividad en las escuelas puede verse frenada por algunas actitudes docentes. Entre dichas actitudes encontramos pensamientos de fracaso en relación a la escasez de formación específica y a un pensamiento conservador, o pensamientos inmovilistas derivados de consideraciones del cambio inclusivo como un proceso lento, que requiere de mucho tiempo. Por este motivo, se necesita desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en los maestros, para que construyan un adecuado conocimiento en referencia a la diversidad del alumnado, y adquieran las habilidades y destrezas necesarias para enseñar a cada alumno desde su singularidad (Marchesi, 2001). El objetivo principal de la formación de los maestros de Educación Infantil, según recogen Kamii y DeVries (1991), debería ser desarrollar la sensibilidad y capacidad de percibir aquello que los niños piensan en un determinado momento. Para ello es necesaria una actitud docente orientada hacia el conocimiento del singular razonamiento de los niños, algo que implica imaginar, sobre la base del conocimiento previo de cada docente, el conocimiento del niño y los procesos para su generación, es decir, el singular ejercicio de su razón, basando las decisiones pedagógicas en una optimización de ese particular ejercicio racional de cada alumno.

Los buenos docentes de Educación Infantil orientan su ejercicio profesional hacia el pensamiento del niño, presentando una actitud caracterizada por un conocimiento continuo de las necesidades y experiencias de los alumnos, y manifestando un esfuerzo continuo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Motivan, animan y refuerzan a sus alumnos para que se impliquen en el aprendizaje y en la construcción de su conocimiento (Arteaga y García, 2008; Kamii y DeVries, 1991), entendiendo la implicación a modo de compromiso y el aprendizaje como la singular generación de conocimiento desde los precedentes más relevantes de cada alumno. La educación inclusiva en la que se atiende verdaderamente a la diversidad pretende que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su singularidad, obtengan éxito educativo, alcance que también se aprecia desde referentes propios en cada alumno. Dicho estilo docente se ve reflejado en una propuesta educativa que recoja: diversificación de actividades, metodología y tareas; interacción en distintos agrupamientos; flexibilización de los espacios y tiempos; y optimización de recursos didácticos (Moliner et al., 2008). Los maestros que se enfrentan con actitud positiva a la compleja e incierta situación de la enseñanza de alumnos diversos desarrollan un pensamiento creativo y divergente, utilizan un razonamiento deductivo y propician diferentes situaciones de colaboración, cooperación e interdependencia positiva al reforzar la responsabilidad compartida de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Echeita, 2007). La diversidad del alumnado obliga al profesorado a desarrollar actitudes investigadoras, por ello, en la formación docente se precisa preparar en investigación a los futuros maestros, así como en el trabajo en equipo y la colaboración profesional (González Jiménez, 2010), algo que también comparten los siguientes autores:

Los maestros y profesores que miran al futuro trabajan cada vez más para promover grupos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos, en vez de impartir lecciones magistrales; basan la enseñanza en las necesidades individuales (Stainback et al. 1999b: 100)

La unión de esfuerzos resulta útil en la estimulación de la racionalidad con otras perspectivas. Se precisa de un compromiso docente, y una adecuada formación, para trabajar en equipo, tomar decisiones en común y poner en relación los significados educativos de toda la comunidad educativa. Los docentes deben tener presente la importancia de la cooperación y de las conclusiones alcanzadas

aunando esfuerzos, deben concebir el trabajo en equipo y el apoyo entre compañeros como un elemento de su carrera, no como una opción más (González Jiménez, 2005). La colaboración favorece el desarrollo de escuelas inclusivas, reduciendo la distancia entre las diversas funciones profesionales, pues con la puesta en común de las perspectivas de cada docente, se persigue el desarrollo de mejores y más adecuadas estrategias educativas (Graden y Bauer, 1999). Los equipos no pueden ser únicamente un conjunto de personas que trabajan y se reúnen, pues para proporcionar una educación de calidad al alumnado debe existir un proceso de búsqueda, de análisis y de investigación común; para llevar a cabo un proceso crítico, evaluativo e innovador (Ibáñez Sandín, 2005). La cooperación, el trabajo en equipo y la colaboración en la práctica educativa, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, según Arnaiz (2011: 30) supone:

Trabajar para la mejora de la escuela desde una estructura cooperativa bajo la que los docentes coordinan un enfoque global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevos significados sobre la diversidad, revisión de las prácticas en las escuelas y una mayor relación entre las escuelas y la comunidad.

Apostar por una escuela inclusiva implica que los maestros han de convertirse en profesionales críticos y reflexivos, con capacidad de trabajo en equipo, con la adecuada y necesaria motivación para investigar diferentes aspectos de la práctica educativa y del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorar y perfeccionar la respuesta a la singularidad del alumnado. Los profesores deben estar abiertos a la reflexión y a la crítica sobre sus experiencias, valores y creencias con respecto a la igualdad, equidad, justicia, libertad y bienestar educativo, teniendo en cuenta que todos los estudiantes han de contar con igualdad de oportunidades de aprendizaje independientemente de sus características personales. (Lee, 2010; López Melero, 2011)

3.5 Estado de la cuestión

La eliminación de las barreras que impiden la participación de todo el alumnado en la primera infancia, implica cambios a nivel actitudinal, teórico y pedagógico, como consecuencia de una mejora en el conocimiento de los fundamentos y métodos de la educación. Si no se atiende al alcance de estos factores, los centros infantiles

seguirán teniendo dificultad para incluir a todos los niños y a sus familias, y, de este modo, poder proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad (Pordue et al., 2009)

En el análisis realizado por Moliner et al. (2008) de diversos estudios relacionados con las actitudes docentes hacia la diversidad (Alemany y Villuendas, 2004; Fernández, 1999; Ferrández et al., 2003, 2005; Minke et al., 1996; Moliner et al., 2005; y Sales y Moliner, 2002), se refleja que la actitud del profesorado se construye en base a diferentes creencias psicopedagógicas. Dichas creencias tienen una fuerte influencia en la actitud de los maestros en sus aulas, en las diversas dinámicas establecidas con los alumnos y en la forma de entender y valorar la atención a la diversidad y la inclusividad. En general, los docentes manifiestan unas creencias psicopedagógicas centradas en el binomio del maestro-producto, hecho que conlleva una propuesta curricular rígida y única, implicando actitudes negativas hacia la diversidad del alumnado. Esto se debe, generalmente, a que los profesores desconocen la forma adecuada de proceder y los recursos didácticos necesarios para proporcionar una respuesta adecuada a la singularidad del alumnado (Gento, 2006; González Jiménez, 2008), además de las dificultades inherentes a la propia organización, desarrollo e implementación del sistema educativo. Sin embargo, la actitud de los docentes es un factor significativo en la implantación de la educación inclusiva. Por este motivo, resulta imprescindible que los profesionales de la educación muestren una tendencia favorable hacia la diversidad y la inclusión educativa, puesto que “los sistemas de creencias constituyen la estructura fundamental del entorno de aprendizaje y enseñanza” (O'Brien y Guiney, 2003: 42), entendiendo las creencias a modo de conocimientos.

Los maestros deben manifestar conocimientos psicopedagógicos centradas en el binomio alumno-proceso, que conllevan una “propuesta curricular flexible y diversificada, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos, etc. del alumnado” (Moliner et al., 2008: 4). La actitud de los maestros hacia la diversidad y la adopción de prácticas inclusivas, deriva directamente del significado y propósito atribuidos por estos a la educación, así como se ve influenciada por la forma en que los docentes conciben su función en el sistema educativo, en la comunidad educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según diversas investigaciones (Cooper y Kurtts, 2004; Dendra et al. 1991; García et al., 1992),

recogidas en Gento (2006), la formación de los maestros se relaciona estrechamente con la actitud que estos tienen hacia la diversidad del alumnado y el desarrollo de prácticas inclusivas. Por ello, al parecer, los maestros manifiestan actitudes negativas hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad por la gran falta de preparación conveniente para la respuesta inclusiva de la educación. La escasa competencialidad docente implica actitudes negativas que repercuten en una menor respuesta a la singularidad de los alumnos, reduciendo la interacción y atención profesor-alumno (Salazar, 2010). En la forma de actuar docente repercute, directamente y de forma ineludible, la inseguridad de los maestros en referencia a sus conocimientos sobre el qué y el cómo enseñar en un entorno inclusivo (Macías, 2001).

Tras un análisis, por parte de Boer, Pijl y Minnaert (2011), de 26 investigaciones en relación a las actitudes docentes hacia la inclusividad en la educación, pueden indicarse las siguientes conclusiones: por un lado, los resultados de los estudios pusieron de manifiesto que la mayoría de los maestros tenía un conocimiento negativo o, en su defecto, indeciso, hacia la educación inclusiva. Además, los docentes no se consideraban bien formados para la educación de todo el alumnado y la atención a sus necesidades y características. Los estudios reflejaban que muchos maestros no se sentían ni competentes ni seguros en la enseñanza de un alumnado diverso con distintos tipos de necesidades. Por último, los docentes manifestaban un significado erróneo e inadecuado sobre la inclusividad y la atención a la diversidad, asociándolas, en su mayoría, con la Educación Especial y el ACNEE. Es por ello que, en un estudio realizado por Rose (2001, citado en Moliner et al. 2008), se indicó que una de las condiciones primordiales para la inclusión educativa, es la formación adicional de los maestros. Este hecho tiene su base en que las actitudes de los maestros hacia la diversidad y su atención en un contexto inclusivo, se encuentran estrechamente relacionadas con la formación docente (De Miguel, 1998). Como indican Das, Kuyini y Desai (2013), las acciones de los maestros en las aulas están muy influenciadas por el conocimiento construido sobre las características del aprendizaje de sus estudiantes y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las creencias personales de los profesionales docentes, sus valores y conocimientos se encuentran estrechamente relacionados con su práctica, aspecto que se encuentra en relación con la atención a la diversidad

(Lee, 2010). Aquellos docentes que están favorablemente dispuestos hacia la inclusión, emplean estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje más eficaces que aquellos profesores con actitudes más negativas. Por este motivo, algunos de los factores que presentan mayor influencia en la actitud docente hacia la atención a la diversidad e inclusividad educativa son la formación inicial recibida, el conocimiento construido y la función docente (Boer et al., 2011; Díaz, 2001). Según una investigación de Batsiou et al. (2008), las actitudes docentes se ven influenciadas por la información y el conocimiento que tengan los maestros sobre la educación inclusiva. Estos autores encontraron una relación significativa entre la información de los maestros sobre la inclusividad y las actitudes manifestadas ($r=0.36$, $p<0.001$), así como entre el conocimiento de los maestros y sus actitudes ($r=0.26$, $p<0.001$). Por otro lado, en un estudio de Ghanizadez et al. (2006, citado en Boer et al., 2011), puede verse una relación positiva significativa de ($r=0.24$), entre la actitud de los maestros hacia la inclusividad en la educación y el conocimiento que poseían.

Tal y como puede observarse, la relación existente entre la formación docente y el conocimiento construido por los maestros en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, es real. Dicho conocimiento se ve manifestado en los significados y actitudes mostradas por los maestros hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, así como en las prácticas que llevan a cabo en el aula para atender a un alumnado diverso en la escuela inclusiva. Por este motivo, en este estudio se pretende ahondar en los significados construidos por los maestros de Educación Infantil en materia de educación inclusiva, analizar algunas de las actitudes docentes y conocer las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula para dar respuesta a la diversidad del alumnado; con el objetivo de relacionar los resultados con la formación inicial de los maestros y con el plan de estudios cursado.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad perseguida con este apartado es la descripción del proceso llevado a cabo al realizar la investigación, pues el diseño corresponde a “un plan estructurado de acción, elaborado en función de unos objetivos básicos y que se orienta a la obtención de datos relevantes para resolver el problema planteado” (Balluerka y

Vergara, 2002: 1). En este apartado son identificados los objetivos de la investigación, el procedimiento seguido y el plan de actuación llevado a cabo en el estudio.

4.1 Objetivos

En la actualidad, el sistema educativo español se encuentra regido por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, basada, entre otros principios en la equidad, buscando una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas. En el entorno educativo, la calidad logra uno de sus máximos exponentes con el carácter inclusivo.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE, Preámbulo)

Se pretende proporcionar un sistema educativo único que abarque a todos los miembros de forma igual, con el objetivo de mejorar el resultado de la escolarización de todos los alumnos. Este hecho precisa de la atención a la diversidad en lo referente a la conveniente atención a la singular manera de conocer de cada alumno. Atender a la diversidad implica proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos, oportunidades ajustadas a las cualidades, necesidades y características de todos y cada uno de los niños y niñas (Armengol, 2002; Pumares, 2010b). Sin embargo, en el camino hacia el logro de un sistema educativo con base en la inclusión son necesarias algunas mejoras. Los docentes deben ser los precursores que faciliten la inclusividad en las aulas y los centros educativos, por ello, uno de los mayores y más importantes cambios radica en el conocimiento docente, en los significados de los maestros hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, en relación con la formación inicial recibida, puesto que constituyen la base de sus actitudes y prácticas educativas.

Por ello, esta investigación se orienta y centra en el análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros. Se pretende indagar en la relación entre la formación de los maestros de Educación Infantil en el ámbito de la

educación inclusiva y la atención a la diversidad, reflejada en los significados conformados por los maestros; así como su efecto en las actitudes que estos presentan y las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

Las preguntas que orientan la presente investigación son las siguientes:

- ¿Qué significados muestran los maestros de Educación Infantil sobre la atención a la diversidad y la inclusividad educativa?
- ¿Qué actitudes manifiestan hacia la escuela inclusiva en un entorno de diversidad?
- ¿Qué medidas llevan a cabo los maestros de la etapa de Educación Infantil para atender a la diversidad de sus aulas en un entorno inclusivo?
- ¿El conocimiento de los maestros de Educación Infantil sobre la diversidad y la inclusividad influye en sus actitudes y sus prácticas educativas?
- ¿La formación inicial recibida por los maestros de Educación Infantil tiene relación con las actitudes que muestran los docentes hacia la atención a la diversidad en una educación inclusiva?

Con mayor concreción, podemos indicar que, con la presente investigación se persiguen los siguientes objetivos:

- Indagar sobre los significados que muestran poseer los maestros de Educación Infantil para la atención a la diversidad en un entorno de inclusividad
- Identificar algunas actitudes de los maestros de Educación Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad.
- Examinar las prácticas educativas de los maestros de Educación Infantil para proporcionar una adecuada atención a la diversidad del alumnado en un entorno inclusivo.
- Evaluar la incidencia de la formación de los maestros de Educación Infantil en los significados y actitudes que muestran sobre la inclusividad y la atención a la diversidad en los centros.
- Analizar la relación entre la formación recibida por los maestros de Educación Infantil y las prácticas educativas que llevan a cabo para atender a la pluralidad del conocer de su alumnado.

- Examinar la concordancia entre los significados conformados por los maestros de Educación Infantil en relación a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y las actitudes manifestadas y las prácticas llevadas a cabo.

Investigar es una acción humana que supone la existencia de un problema que se constituye en el propósito y una respuesta anticipada en forma de conjetura. El primero de ellos ha sido formulado ya mediante la existencia de los interrogantes de partida y los objetivos señalados. De alguna forma, a través de ellos, quedan enraizadas las siguientes hipótesis:

- Los significados conformados hacia la atención a la diversidad, por la mayoría de los maestros de Educación Infantil, no se adecúan a la educación inclusiva.
- Los maestros de Educación Infantil manifiestan actitudes medias o positivas hacia la atención a la diversidad y la inclusividad.
- Las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Infantil para atender a la diversidad no están referidas a la singularidad del conocer de todo el alumnado.
- La formación inicial de los maestros de Educación Infantil se encuentra en relación con los significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad y desarrollar una educación inclusiva.
- Los maestros de Educación Infantil titulados con anterioridad, manifiestan unos significados, actitudes y prácticas educativas para atender a la diversidad, con menor adecuación a la educación inclusiva, que aquellos titulados hace un menor tiempo.

4.2 Metodología

Con el fin de lograr alcanzar los objetivos propuestos, se ha realizado una combinación entre la metodología cualitativa y cuantitativa, puesto que los fenómenos educativos, son muy complejos, y una combinación metodológica proporciona validez a la investigación. Por ello, puesto que en esta investigación se trata de descubrir y analizar valores, creencias, significados y actitudes de los maestros hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, se ha buscado una estrategia de combinación metodológica entre enfoques cualitativos y cuantitativos, ya que ambas metodologías tienen ventajas que deben utilizarse (Flick, 2004; Gil, 2003). Por un lado, la metodología cualitativa tiene una gran relevancia en el estudio

de relaciones sociales pues está orientada al análisis de casos concretos a partir de las actividades y expresiones de los individuos en determinados entornos. Por otro lado, encontramos que con la investigación cuantitativa podemos tener acceso a un número más amplio de participantes, en nuestro caso, maestros de Educación Infantil en ejercicio.

La investigación cualitativa constituye una actividad de interpretación de la realidad a través de una serie de prácticas que permiten, a partir de los datos obtenidos y recogidos, plasmar el mundo en diferentes representaciones textuales. La información en este tipo de investigación es filtrada, interpretada y representada por el propio investigador, por ello, para evitar sesgos, incidencias negativas y problemas interpretativos, es necesario que los materiales empíricos recogidos sean lo suficientemente variados como para permitir realizar una descripción adecuada sobre el fenómeno estudiado, obteniendo diversos significados sobre éste. La validez de los estudios cualitativos, por lo tanto, reside en la introducción de criterios de autenticidad en la investigación, como la precisión y la transparencia. Algunos de los procedimientos, indicados por Moral Santaella (2006), para aportar validez a las investigaciones cualitativas, a través de la obtención de múltiples datos, se recogen en la tabla 1.

TABLA 1. VALIDEZ EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Procedimientos para aportar validez a los estudios cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Clarificación de la fundamentación. • Observación prolongada y persistente. • Triangulación. • Comprobación. • Análisis de casos negativos. • Revisión por pares. • Audiencias externas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moral Santaella (2006: 158)

Con el objetivo de reconstruir el fenómeno objeto de investigación, la metodología cualitativa se vale de diferentes herramientas y de múltiples y distintos métodos, a través del proceso de triangulación, cuya premisa se fundamenta en “que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza” (Ibíd.: 149). La triangulación, por lo tanto, permite el logro del mayor alcance de validez en las

investigaciones cualitativas junto a criterios de rigor y verdad. Dichos criterios se relacionan con la justicia e imparcialidad, disminuyendo la influencia de posibles sesgos. Además, se encuentran en referencia al ejercicio de la crítica, en el desarrollo de la capacidad del investigador para fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno o problema estudiado.

Se ha utilizado una metodología combinada porque pueden estudiarse y explorarse diversos fenómenos sociales por medio de la obtención de datos cuantitativos, pero es necesario contar con estudios cualitativos que doten a los datos obtenidos de una mayor posibilidad interpretativa (Allardt, 1990, citado en Cea D' Ancona, 2004). La articulación de la metodología cuantitativa con estrategias de investigación cualitativa permite profundizar en el tema estudiado y conseguir información, variada y profunda, cubriendo una mayor dimensión de la realidad educativa y ampliando la validez e interpretación de los datos obtenidos.

Se ha seguido, de acuerdo con lo propuesto por Kerlinger (1987), un diseño de investigación *ex post facto*, puesto que pretende conseguir información sobre el problema a estudiar sin manipular las variables. Pretendemos averiguar las concepciones, significados, opiniones, actitudes y prácticas de los maestros de Educación Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva y, en todo caso, conocer las relaciones posibles que existan entre diferentes factores. La justificación del trabajo con este diseño de investigación tiene su base en el valor científico con que cuenta en distintas áreas de conocimiento como la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, en las que predominan problemas que no pueden investigarse experimentalmente, pues “no se prestan a la experimentación, aunque algunos de ellos pueden someterse a una investigación controlada *ex post facto*” (Ibíd.: 277). Sin embargo, el diseño escogido presenta algunas limitaciones, derivadas fundamentalmente del tamaño de la muestra. Con el objetivo de solventarlas, se extrema la precisión y el cuidado en el análisis de datos y resultados, así como en la interpretación de los mismos.

En la investigación se han utilizado dos métodos: la encuesta y la entrevista. El uso del método de la encuesta queda justificado por el objeto de nuestro estudio, ya que constituye una potente estrategia de investigación psicológica para el “estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no

pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta por muestreo” (Gómez Benito, 1990: 242). La característica principal de la encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para conseguir información en muestra amplia de sujetos. La elección de esta estrategia de investigación, según Cea D’Ancona (2004), se ve influenciada por diversos factores, como son: los objetivos de la investigación, la complejidad del objeto de estudio, la población a estudiar, el tiempo disponible para la recogida de información y la disponibilidad de recursos materiales, humanos y económicos. En la tabla 2 se recogen ventajas e inconvenientes de la encuesta según dicha autora.

TABLA 2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio. • Facilita la comparación de resultados, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas. • Los resultados del estudio pueden generalizarse dentro de los límites marcados en el diseño y la ejecución de la investigación. • Posibilita la obtención de una información significativa, • Puede conseguirse un volumen importante de información a un relativo mínimo coste económico y temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • No recomendable en poblaciones con dificultades de comunicación verbal. • La información se restringe a la proporcionada por el individuo. • La mediación del entrevistador puede provocar efectos reactivos en las respuestas. • Limitada interpretación de los datos por la carencia de referencias contextuales y vitales de los encuestados • Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad. • El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D’ Ancona (2004: 30)

Dado que el objeto de nuestra investigación es conocer los significados, opiniones, actitudes y prácticas del profesorado, de primera mano, la encuesta se presenta como el medio óptimo para obtener dicha información ya que es “especialmente apropiada para obtener hechos, creencias y actitudes sociales” (Kerlinger, 1987: 297)

El otro método utilizado en la investigación ha sido el de la entrevista. La entrevista cualitativa es flexible y dinámica, y según su grado de estandarización, podemos encontrar diferentes tipos de entrevista: conversacional informal, basada en un guión, estandarizada abierta y estandarizada cerrada (Patton, 1990, citado en Valles, 1997). La elección de este método se justifica por su capacidad para profundizar en las ideas de los sujetos, ya que “es uno de los medios para acceder

al conocimiento, las creencias (...), obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1996: 168).

Con la entrevista se busca acercarse y profundizar en las creencias, ideas y supuestos que mantienen los maestros de Educación Infantil en aspectos relacionados con la inclusividad y la atención a la diversidad. Este método permite “estudiar procesos cognitivos, vivenciales y educativos, aportando informaciones muy valiosas sobre mecanismos internos que explican determinados comportamientos, comprensiones, actitudes, etc.” (Colás y Buendía, 1994: 263).

Sin embargo, este método presenta algunas limitaciones, puesto que “no siempre lo que se nos dice o la forma en que se relatan ciertos hechos corresponden a la realidad, sino que son (...) una versión” (Dussaillant, 2006: 48). Para poder solventar dichos inconvenientes, conviene: realizar varias y distintas entrevistas, prepararlas con la suficiente anticipación y prestar atención a las respuestas de los participantes.

Finalmente, cabe indicar que, a lo largo de todas las fases de la investigación, hemos atendido a las normas éticas, que se reflejan en las exigencias éticas básicas indicadas por Sierra (1998), entre las que se encuentran: el informar sobre el contenido de la investigación a los participantes, así como de todos los aspectos relevantes que pueden influirles, respetar el anonimato y la libertad de participación o no en el estudio; y hacer uso únicamente de aquellos datos autorizados por los sujetos de la investigación.

4.2.1 Población

La población constituye “un grupo de personas (...) en el cual el investigador está interesado para aplicar las generalizaciones que pueda inferir de la observación de la muestra” (Martín Fernández, 1998: 101). La presente investigación llevada a cabo en la Comunidad de Madrid, se refiere a la población de maestros de Educación Infantil en activo en colegios públicos. La justificación de la elección de los maestros de Educación Infantil, es que constituyen una opción adecuada para ahondar, averiguar y conocer los significados, concepciones y actitudes hacia la educación inclusiva, y las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado, ya que maestros de Educación Infantil poseen competencia en casi todas las áreas de su nivel. Por este motivo, estos profesionales de la educación han de

disponer de un mejor y mayor conocimiento de las características y necesidades de todos sus alumnos, así como de su singularidad en el conocer.

La elección de los centros públicos se justifica en el hecho de que para poder ejercer la profesión de maestro en Educación Infantil en estos centros, se debe superar un proceso de selección estricto. Además de esto, según el Gobierno de la Comunidad de Madrid, hay un total de 1406 centros que imparten enseñanza en el segundo ciclo de la Educación Infantil, y más de la mitad (58,25%) corresponden a centros de enseñanza pública, como puede observarse en la tabla 3.

TABLA 3. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM

Tipo de centro	Número de centros en CCMM	Porcentaje
Público	819	58,25
Privado-Concertado	440	31,29
Privado	147	10,46
Total	1406	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://gestionamadrid.org/>

4.2.2 Muestra

La muestra corresponde a “una pequeña porción representativa y adecuada del universo, que es obtenida por el investigador para hacer sus observaciones” (Martín Fernández, 1998: 102). Un aspecto básico en la investigación es reflexionar sobre los participantes del estudio, debido a su importancia para la utilidad de los datos y su rigor científico. Los individuos que se seleccionan para formar parte de la muestra del estudio, han de cumplir tres características básicas según León y Montero (2003): representatividad, idoneidad y accesibilidad. El tamaño de la muestra es adecuado si está constituido por un número suficiente de sujetos como para poder realizar generalizaciones. De este modo, una muestra puede considerarse representativa de la población escogida “cuando sus componentes han sido escogidos sin tendencia y con la misma posibilidad” (Martín Fernández, 1998: 105). Por otro lado, la idoneidad de una muestra se encuentra definida por los objetivos, las hipótesis y las variables de la investigación. Por último, no ha de olvidarse que la muestra escogida ha de ser accesible, teniendo en cuenta las limitaciones existentes de recursos, espacios y tiempos de la investigación.

4.2.2.1 Tamaño de la muestra

En el presente estudio, el tamaño de la muestra de maestros de Educación Infantil en activo de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid es de 60 participantes, aunque, finalmente, la muestra quedó compuesta por 73 maestros de Educación Infantil, debido a la participación, en determinados centros educativos, de un número de docentes mayor que el previsto. A pesar de la escasa representatividad estadística debido a su escaso tamaño, la muestra incrementa su valor debido al proceso de selección llevado a cabo, en el que se cuenta con una representación de los maestros de Educación Infantil de las cinco Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid.

4.2.2.2 Selección de la muestra

Según el Gobierno de la Comunidad de Madrid, existen 819 centros públicos que imparten el segundo ciclo en la etapa de Educación Infantil. El número de colegios en las distintas Áreas territoriales se recoge en la tabla 4:

TABLA 4. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM

Área territorial	N	%
Norte	80	9,8
Sur	254	31,0
Este	149	18,2
Oeste	80	9,8
Capital	256	31,3
Total	819	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://gestiona.madrid.org/>

Para seleccionar la muestra para nuestro estudio, se realiza un muestreo por estratificación no proporcional con fijación simple, en el que no existe proporcionalidad entre la representatividad de los estratos de la población en la muestra y el peso que estos tienen en el conjunto de la población. La fijación simple “consiste en asignar el mismo tamaño muestral a cada estrato, indistintamente del peso que tenga en la población de estudio” (Cea D’ Ancona, 2004: 134). La finalidad perseguida con este muestreo es que cada uno de los estratos poblacionales tenga la misma representación en la muestra. Siguiendo el muestreo citado, se ha dividido la población de maestros de Educación Infantil en los colegios públicos de la

Comunidad de Madrid que ofertan el segundo ciclo de dicha etapa. Dichos colegios se han estratificado en las cinco Áreas Territoriales, para escogerse dos centros públicos de cada Área Territorial. La elección de los centros se realiza por factores de accesibilidad con el condicionante de que en cada centro contemos con un mínimo de seis maestros de Educación Infantil. De este modo, podemos conseguir una muestra de 60 maestros para realizar la encuesta, a partir de un mínimo de 10 docentes en cada una de las Áreas Territoriales. Sin embargo, finalmente la muestra quedó compuesta por 73 maestros de Educación Infantil, puesto que en varios centros se contó con la colaboración de más de seis docentes.

Para seleccionar a los sujetos de la muestra para la entrevista, se cuenta con un muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo tiene una serie de ventajas e inconvenientes que conviene conocer (tabla 5).

TABLA 5. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Simplicidad y economía del diseño muestral. • Fáciles de ejecutar. • No precisan de un listado de la población de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de generalizar los resultados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D' Ancona (2004: 173)

Podemos encontrar diversas tipologías de muestreos no probabilísticos, entre las que escogemos el muestreo estratégico, puesto que, como indica Cea D' Ancona (2004), constituye un buen método para investigaciones con presupuesto limitado, como pueden ser las investigaciones académicas y, en nuestro caso, el Trabajo Fin de Máster. En el muestreo estratégico el investigador escoge y elige los sujetos de la población que compondrán la muestra, atendiendo a factores de accesibilidad y del grado de interés que se tenga en ellos. En muestras muy reducidas, como es nuestro caso, “el muestreo estratégico puede favorecer la consecución de información más relevante que la obtenida de una muestra del mismo tamaño extraída al azar de la población de estudio” (Ibíd.: 171). Para seleccionar a los entrevistados, se partió de la muestra de maestros de Educación Infantil seleccionada para el método de la encuesta, solicitándoles una más profunda y mayor colaboración con el estudio, a través de la realización de una entrevista

individual. Finalmente la muestra final de los maestros de Educación Infantil entrevistados quedó configurada por 73 participantes.

4.2.3 Instrumentos de medida

Los instrumentos utilizados en la realización de la presente investigación fueron dos: el cuestionario y la entrevista en profundidad.

4.2.3.1 Cuestionarios

La elaboración de cuestionarios constituye un laborioso proceso, pero cuenta con la ventaja de su aplicabilidad “a muestras numerosas de sujetos” (Walker, 1989: 114). Previamente a su elaboración y partiendo de la definición del problema a estudiar, se realiza una revisión bibliográfica sobre el tema, de manera exhaustiva, para obtener información y poder aclarar, analizar, discernir y comprender las posibles respuestas al problema o “una dirección a seguir en su estudio” (Dankhe, 1989, citado en Cea D’ Ancona, 2004: 34). Esta fase permite inspirar el diseño del cuestionario.

El cuestionario diseñado para esta investigación, tenía por objeto realizar una encuesta autoadministrada, en la que los encuestados leen y completan el cuestionario, sin que esté presente el investigador. La secuencia diseñada para el cuestionario fue la siguiente:

- Aspectos sociodemográficos, para conseguir información en referencia a las características personales, académicas y profesionales de los participantes.
- Aspectos educativos, con el objetivo de recoger datos respecto a las características del aula y el alumnado.
- Grado de acuerdo/desacuerdo mediante escala de Likert (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo y 4, muy de acuerdo). A fin de evitar valores neutros, no se incluye una respuesta intermedia. Se incluyen 16 ítems con redacción negativa.

Con el propósito de poder comprobar la adecuación del cuestionario elaborado como herramienta para recoger los datos necesarios para la investigación, se realizó una prueba de expertos. La finalidad perseguida con la consulta a jueces expertos es “identificar errores de especificación y además errores de medición referidos al cuestionario” (Cea D’ Ancona, 2004: 304). Se solicitó la colaboración de profesores

de universidad de las Facultades de Educación –Centro de Formación del profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Murcia para indicar la pertinencia y relevancia de los ítems del cuestionario. Se contó con profesores vinculados a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Además, se determinó la aplicación del cuestionario, a modo de estudio piloto, a un grupo-muestra “a propósito”, en nuestra pretensión por conseguir un adecuado cuestionario “como instrumento de medición para la consecución de los objetivos del estudio, antes de su administración definitiva a la muestra de la encuesta” (Ibíd.: 298). Se busca conocer si las preguntas e ítems tienen sentido y son comprendidos, si provocan las respuestas esperadas, aspectos que ayuda a verificar la correspondencia con los objetivos y las hipótesis de la investigación.

El grupo al que fue dirigido el estudio piloto, estuvo formado por 12 maestros de Educación Infantil, seleccionados a través de contactos personales y privados. Se recogió la siguiente información: valoración positiva del cuestionario, estimación de 12 minutos para su cumplimentación y puntualizaciones y aclaraciones sobre determinados ítems que contribuyeron a su reformulación, profundización, ampliación o matización.

Finalmente, a partir de todas las aportaciones y sugerencias, quedó concluida la elaboración del cuestionario, cuyo contenido final queda adjunto en el Anexo II.

4.2.3.2 Entrevistas en profundidad

A fin de profundizar en la información obtenida con los cuestionarios a maestros de Educación Infantil, se contó con la técnica de la entrevista en profundidad, basada “en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas” (Walker, 1989: 113-114). Los aspectos fundamentales en la realización de entrevistas en profundidad radican en la preparación a través de la confección de un guión y la selección de los sujetos a entrevistar. Por ello, antes de realizar las entrevistas abiertas a los maestros, se elaboró un guión para orientar las entrevistas hacia los intereses de la investigación y el objeto de estudio. Para ello, se preparan las temáticas a tratar con el entrevistado, sin incluir preguntas únicas y cerradas. El

guión de entrevista concluyó, finalmente y como resultado de varias revisiones, en el indicado en la tabla 6.

TABLA 6. GUIÓN DE ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA A MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL
<ul style="list-style-type: none">• Formación docente: titulación, plan de estudios universitario cursado, asignaturas cursadas, formación permanente...• Experiencia como maestro de Educación Infantil.• Conocimiento y significado en materia de inclusividad y de atención a la diversidad.• Alumnado: características, descripción, indicación de cuántos pueden beneficiarse del plan de atención a la diversidad, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo...• Prácticas llevadas a cabo para atender la diversidad en su aula.• Necesidades para la atención a la diversidad: formativas, administrativas, educativas, sociales, en los centros...• LOMCE: conocimiento, opinión sobre la ley en general y sobre sus consecuencias en la atención a la diversidad

Fuente: Elaboración propia

4.3 Plan de actuación, cronograma y fases

En este apartado se pretende definir la secuencia de acción que guía la presente investigación. Se expondrá el procedimiento de recogida de datos así como las fases y etapas que constituyen la investigación.

4.3.1 Procedimiento de recogida de datos

En el desarrollo del proceso de recogida de los datos no deben olvidarse, en ningún momento, las cuestiones que orientan la investigación, ya que “lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación” (Rodríguez Gómez et al., 1996: 143). Los datos conseguidos a través del trabajo de campo de un estudio, que compone el proceso de recogida de información, en una investigación, son dependientes del procedimiento llevado a cabo para su obtención, del sujeto que los ha recogido, y de la finalidad que se persigue.

En la presente investigación, el proceso de recogida de datos, se llevó a cabo en los meses de Abril y Mayo del curso 2012/2013.

4.3.1.1 Cuestionario aplicado a maestros de Educación Infantil

En la planificación de la investigación se decidió encuestar a los maestros tutores del segundo ciclo de Educación Infantil que ejercen en centros públicos, para lo que se

escogió una muestra de 60 sujetos, tras la selección de dos colegios de cada una de la Áreas Territoriales, muestra que finalmente quedó compuesta por 73 maestros.

El contacto con los centros educativos comenzó, inicialmente, en el Área Territorial Sur, de manera presencial en dos colegios públicos. Se presentó el propósito de la investigación a los directores de los centros, para, después, poder solicitar la colaboración de, al menos, seis maestros tutores de Educación Infantil. Se obtuvo una respuesta positiva en ambos centros y se facilitaron los cuestionarios para su cumplimentación, concretando su posterior fecha de recogida, realizada de manera personal en los colegios. A la postre, se consiguió contactar con centros educativos del resto de Áreas Territoriales, por medio de dos vías. Por un lado, a través del apoyo ofrecido por personas del entorno cercano, hecho que contribuyó a acrecentar el compromiso de los participantes para cumplimentar los cuestionarios a la vez que ofreció garantías al desarrollo de la investigación y al estudio del problema. Los cuestionarios fueron, en determinadas ocasiones, entregados y recibidos a través de terceras personas, por su cercanía al entorno de los docentes. En otras ocasiones, la entrega y recibimiento de los cuestionarios, se llevó a cabo de manera electrónica, siendo su cumplimentación realizada en formato Word ©. Por otro lado, nos servimos del contacto personal, por vía electrónica, con los colegios públicos, que permitió, finalmente, conseguir la colaboración de cinco colegios públicos que se mostraron abiertos, positivos, comprometidos y concienciados con la investigación. En este caso, todos los cuestionarios fueron enviados y recibidos por correo electrónico, y cumplimentados en formato Word ©.

Además, es preciso, en este punto, destacar que el proceso de recogida de datos e información proporcionada por los docentes, entraña diversas dificultades y obstáculos, que resultan justificados por la gran demanda que reciben a menudo. Por ello, es de agradecer que pudiéramos superar el tamaño de la muestra propuesta, debido a la colaboración de los centros educativos y la implicación docente.

Una vez fueron recogidos todos los cuestionarios, la información final en referencia al tamaño muestral, según el Área Territorial, se muestra en la tabla 7.

TABLA 7. CUESTIONARIOS OBTENIDOS

Área Territorial	Norte	Sur	Este	Oeste	Capital	Total
Número de cuestionarios	12	18	13	12	18	73

Fuente: Elaboración propia

4.3.1.2 Entrevista a maestros de Educación Infantil

En el diseño muestral de la presente investigación, se seleccionaron 60 maestros de Educación Infantil, participantes en la encuesta. A su vez, se indicó la posibilidad de solicitar en los cuestionarios mandados, una mayor y más profunda colaboración de los maestros en el estudio de investigación, a través de la realización de entrevistas personales y en profundidad. Finalmente, se obtuvo la confirmación y participación de cuatro maestras para la realización de las entrevistas.

4.3.2 Fases y etapas de la investigación. Cronograma.

A través del apoyo en las propuestas ofrecidas por diversos autores, entre los que cabe destacar a Albert (2006) y Valles (1997), se elaboraron las fases y las etapas para desarrollar la presente investigación, que pretende ahondar en los significados, conocimientos, actitudes y opiniones de los maestros de Educación Infantil, y su posible relación con la formación recibida. Se agruparon las acciones presentes en el estudio en cuatro fases primordiales, así como en sus correspondientes etapas.

La primera fase, dotada de un carácter inicial y preparatorio, busca la clarificación del problema y área a investigar. Podemos concretar dicha etapa en tres momentos diferentes:

- Etapa de reflexión para identificar el área problemática. Se elige el tema a indagar e investigar, en nuestro caso: el significado, conocimientos, actitudes y prácticas de los maestros de Educación Infantil hacia la inclusividad y la atención a la diversidad. Se busca, para ello, información variada en diversas fuentes documentales bibliográficas y electrónicas.
- Etapa de revisión de la literatura para analizar las diferentes fuentes de documentación en referencia a la temática objeto de investigación y en relación a diversos estudios realizados con anterioridad. Se trata de realizar una fundamentación y perspectiva teórica sobre el objeto de la investigación. En nuestro

caso, se realizó una consulta en las siguientes bases de datos ordenadas por orden alfabético: Compludoc, ERIC, ISOC y Knowledge.

- Etapa de la formulación del problema de investigación para definir la problemática a estudiar de manera aproximada.

La segunda fase implica la planificación de la investigación, que nuevamente, cuenta con distintos momentos:

- Etapa de planificación, para anticipar el diseño de la investigación.
- Etapa de identificación del escenario y los participantes, para tomar decisiones muestrales, relativas a los aspectos considerados como esenciales y básicos.
- Etapa de elección del método de trabajo, para elegir la metodología a llevar a cabo en el estudio, que en nuestro caso, consistió en una combinación metodológica, a través de un enfoque primordialmente cualitativo, con apoyos de carácter cuantitativo.
- Etapa de elaboración de los instrumentos de investigación, en la que, tras una documentación bibliográfica, se elaboran un cuestionario y guion de entrevista.
- Etapa de validación de los instrumentos de medida en la que se realiza una prueba de expertos y un estudio piloto.
- Etapa de elaboración de los instrumentos de investigación definitivos, para redactar, concluyentemente, el guion de entrevista y el cuestionario, a partir de las correcciones obtenidas.

El trabajo de campo se asocia con la tercera fase, en la que podemos encontrar dos etapas importantes:

- Etapa de acceso al campo, para realizar el contacto con los participantes en la investigación, que componen la muestra del estudio.
- Etapa de recogida de datos, para obtener información sobre nuestro objeto de estudio a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Por último, se encuentra la cuarta fase del proceso de investigación, la fase analítica, en la que los datos son codificados, para su posterior análisis pertinente. Esta fase concluye con la redacción del informe de investigación que, en nuestro caso, corresponde al Trabajo Fin de Máster, realizado y redactado durante todo el

proceso de la investigación, que culmina en unas conclusiones y propuestas de mejora.

A fin de conseguir una mayor concreción del proceso de investigación, concretamos seis etapas fundamentales, basándonos en el esquema ofrecido por Giroux y Tremblay (2004). A continuación, se indican dichas etapas, así como el plazo propuesto para su realización. El cronograma queda recogido en el Anexo III.

- Etapa 1: Elección de una pregunta general (del 17 de Octubre 2012 al 21 de Noviembre de 2012). En esta etapa, fundamentalmente, se trabajan los aspectos relacionados con la elección de una pregunta preliminar, con el estudio y reflexión crítica de la documentación existente en referencia al tema, y elaboración de una aproximación definidora de la cuestión que orienta el estudio.
- Etapa 2: Estudio de la documentación y elaboración de la problemática (del 22 de Noviembre de 2012 al 12 de Marzo de 2013). En esta segunda etapa, los aspectos trabajados, principalmente, corresponden a la investigación documental, en referencia a la pregunta general y a los temas adicionales que la complementan, así como al análisis conceptual para definir el problema, y a la redacción precedente del marco teórico.
- Etapa 3: Construcción de un procedimiento (del 19 de Diciembre de 2012 al 13 de Abril de 2013). Fundamentalmente, los aspectos tratados en esta etapa fueron los siguientes: elegir el método y técnica de investigación, la población a estudiar y la estrategia de muestreo; seleccionar a los participantes; construir, validar, y corregir los instrumentos de recogida de información; y redactar el manual de codificación y la versión preliminar del plan de investigación.
- Etapa 4: Recogida de datos (del 14 de Abril de 2013 al 17 de Mayo de 2013). Principalmente, se obtuvieron los datos y las informaciones, que posteriormente fueron codificados.
- Etapa 5: Organización y procesamiento de los datos (del 14 de Abril de 2013 al 31 de Mayo de 2013). En la quinta etapa trabajamos diversos aspectos como: analizar los datos y redactar los apartados de resultados, conclusiones y propuestas de mejora.
- Etapa 6: Redacción final del Trabajo Fin de Máster (del 1 de Junio de 2013 al 14 de Junio de 2013). En esta etapa se realizó una revisión del documento para introducir correcciones y redactar el escrito final.

5. RESULTADOS

Con la conclusión de la fase de recogida de información, comienza el período de análisis de los datos obtenidos. Constituye una fase compleja, decisiva y crucial en la investigación, tal y como refleja Albert (2006: 182):

El tratamiento y análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo el cúmulo de materiales informativos procedentes de diversas formas.

Con el afán de ofrecer una mayor y mejor claridad en la presentación de los datos, distinguimos, por un lado, el análisis de los cuestionarios, y, por otro, el de las entrevistas en profundidad, con una combinación de análisis cuantitativo y cualitativo.

5.1 Cuestionario dirigido a maestros de Educación Infantil

El análisis de una encuesta sigue un proceso secuencial que implica la recogida de la máxima información posible de los datos obtenidos, en referencia a las preguntas y objetivos que orientan la investigación. La fase analítica comprende, tanto la preparación de los datos para su posterior análisis, como el análisis en sí. Por lo tanto, cuenta con unas fases preparatorias de edición, codificación y grabación de los datos, para que puedan ser analizados con posterioridad (Gil, 2003; Cea D' Ancona, 2004). En el análisis pertinente de los datos obtenidos a través de un cuestionario, es necesario seguir una serie de recomendaciones, como indican Bernardo y Calderero (2000), entre las que se encuentran las siguientes cuestiones: examinar adecuadamente los cuestionarios recibidos para observar posibles incorrecciones; codificar las respuestas con cuidado; tabular las frecuencias y los porcentajes; y, realizar los análisis que procedan.

Una vez fueron revisados todos los cuestionarios, con el objetivo de comprobar su correcta cumplimentación por parte de los maestros participantes en la investigación, se obtuvieron un total de 73 cuestionarios válidos. Los datos obtenidos fueron

incluidos en el programa Microsoft Excel ©, que se utilizó para su tratamiento y análisis posterior, con la ayuda del complemento EZAnalyze ©.

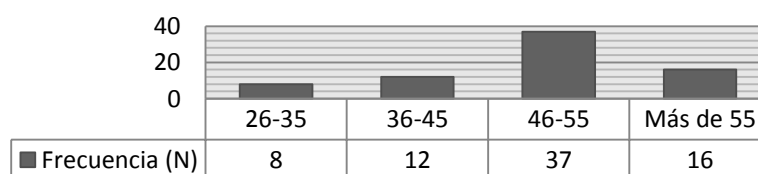
A fin de determinar la fiabilidad de las escalas de medida empleadas con el cuestionario y la confiabilidad del instrumento, se ha realizado el estadístico alfa de Cronbach, que “analiza concretamente la consistencia interna de la escala como una dimensión de su fiabilidad mediante el cálculo de la correlación entre los ítems de la escala, (...) puede considerarse como un coeficiente de correlación” (Molina et al., 2008: 73). El alfa de Cronbach resultante es de $\alpha = 0.70$, correspondiendo al valor mínimo recomendado por Nunally en 1978, según citan los autores anteriores, para investigaciones de naturaleza exploratoria.

En este apartado se incluyen el perfil de la muestra y las respuestas al cuestionario, proporcionadas por los maestros de Educación Infantil, de manera general y en función del año en el que obtuvieron su titulación de Magisterio. El objeto de la realización de dicho análisis es el de describir las posibles similitudes o diferencias que existen entre los maestros de infantil en referencia a sus significados, actitudes y prácticas educativas hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, en cuanto a la variable influyente, relacionada con su formación inicial, resaltada e indicada como factor fundamental en diversos estudios, como indicamos con anterioridad.

5.1.1 Datos de los participantes en la encuesta

El análisis estadístico de los datos de la encuesta, realizado en primer lugar, tiene por objeto conocer las características de la muestra alcanzada (N=73). Los datos obtenidos se recogen en las gráficas 1, 2 y 3, y en la tabla 8.

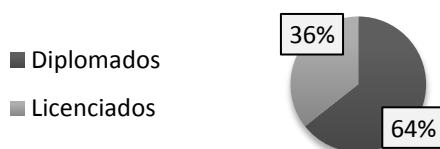
GRÁFICA 1. EDAD DE LA MUESTRA



En cuanto a la edad, más de la mitad de la muestra de maestros encuestados, el 50,68%, tiene entre 46 y 55 años, siendo la franja de edad que cuenta con mayor representación en la muestra, con 37 maestros, seguidos de 16 docentes con una edad superior a los 55 años, que corresponden al 21,92% de la muestra obtenida.

Los maestros de Educación Infantil que menos aparecen en la muestra, ocho, son los que cuentan con edades comprendidas entre los 26 y los 35 años (10,96%). El 16,44% de la muestra, doce maestros, está compuesto por aquellos situados en la franja de edad de entre 36 y 45 años. No aparece en la muestra ningún participante con una edad inferior a 26 años.

GRÁFICA 2. TITULACIÓN DE LA MUESTRA



En referencia a la titulación universitaria, todos los maestros de Educación Infantil encuestados que componen la muestra son diplomados, aunque el 36% de los participantes, un total de 26, cuenta con una Licenciatura universitaria, entre las que destacan las titulaciones en Psicología o en Ciencias de la Educación (gráfica 2).

Debido al objeto de nuestra investigación, en la que queremos buscar la posible relación entre la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y sus significados, actitudes y prácticas en relación con la atención a la diversidad en un entorno inclusivo, es importante conocer el año en que los maestros obtienen su titulación. Dicho dato nos proporciona información sobre el momento educativo en que se formaron y la concepción sobre la atención a la diversidad existente en éste, así como del plan de estudios cursado y de la legislación educativa vigente.

TABLA 8. AÑO DE OBTENCIÓN DE LA TITULACIÓN DE LA MUESTRA

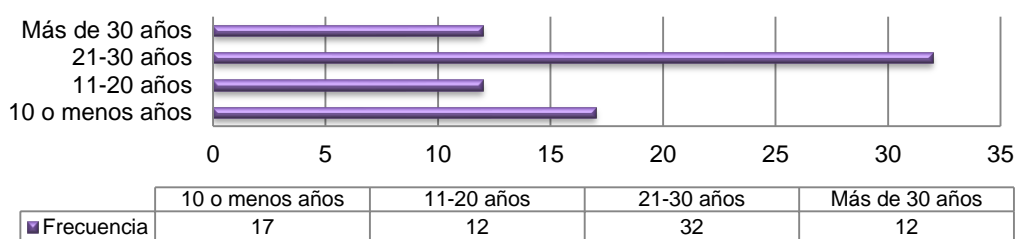
Año de obtención del título	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1980 o antes	13,00	17,81	17,81
1981-1990	38,00	52,05	69,86
1991-2000	14,00	19,18	89,04
Después del 2000	8,00	10,96	100,00

En base a los resultados obtenidos, el 69,86% de la muestra de docentes encuestados han obtenido su titulación en Magisterio con anterioridad a 1991. Más de la mitad de los maestros de Educación Infantil participantes en la encuesta

(52,05%) obtuvieron su titulación en la década de los ochenta, y un 19,18%, en la década de los noventa. Únicamente un 10,96% de la muestra ha obtenido el título en Magisterio después del año 2000.

Por último, en cuanto a la experiencia docente, más de la mitad de la muestra de maestros de Educación Infantil encuestados cuenta con más de 20 años de experiencia docente, siendo un 43,84% el porcentaje de participantes con una experiencia docente entre 21 y 30 años, y un 16,44% que cuenta con más de 30 años de experiencia en las aulas, encontrándose la misma proporción de maestros encuestados entre 11 y 20 años de experiencia. Por último, los maestros con 10 o menos años de experiencia docente componen el 23,29% de la muestra obtenida en la investigación.

GRÁFICA 3. EXPERIENCIA DOCENTE DE LA MUESTRA



5.1.2 Análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros de Educación Infantil ante la diversidad y la inclusividad

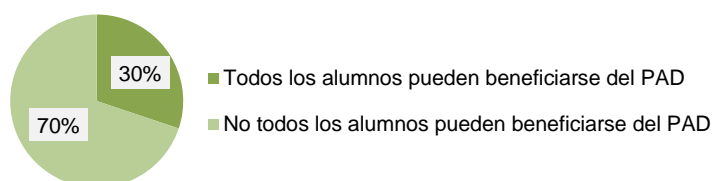
En este apartado, se recogen, de manera general, las afirmaciones proporcionadas por los 73 maestros de infantil encuestados. A fin de conseguir una mayor claridad en los datos presentados, se analizará la información en base a las preguntas de respuesta libre y en base a los datos recogidos en los 48 ítems cerrados del cuestionario, con cuatro posibilidades de respuesta: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA).

5.1.2.1 Análisis de las preguntas de respuesta libre

A la pregunta: *¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad?*, únicamente el 30% contestó que todos sus alumnos pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad, mostrando que

un 70% de los maestros de Educación Infantil encuestados, no considera que la atención a la diversidad sea para todo el alumnado (gráfica 4).

GRÁFICA 4. ALUMNOS QUE PUEDEN BENEFICIARSE DEL PAD



En cuanto a la pregunta: *¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de atención específica por necesidades educativas?*, un 84% responde afirmativamente (tabla 9)

TABLA 9. ACNEAE EN LAS AULAS

ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO	Frecuencia (N)	Porcentaje
Presente en sus aulas	61	84
No presente en sus aulas	12	16

5.1.2.2 Análisis de las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario

El cuestionario, fue elaborado en base a tres dimensiones a estudiar, en referencia a la atención a la diversidad y la escuela inclusiva. Dichas dimensiones corresponden a los significados de los maestros de Educación Infantil, las actitudes manifestadas por docentes y las prácticas educativas llevadas a cabo. A fin de concretar el análisis de la información, se analizan, a través de porcentajes, las respuestas obtenidas en base a dichas dimensiones, y sus correspondientes indicadores.

En la dimensión relacionada con los significados contruidos por los maestros de Educación Infantil, podemos encontrar tres indicadores: atención a la diversidad, educación inclusiva, y recursos para atender a la diversidad. Las respuestas de los encuestados en la escala Likert sobre cuestiones relacionadas con la dimensión de los significados se recogen en la tabla 10. En referencia a los ítems que recogen los significados de los docentes en relación a la atención a la diversidad, las respuestas obtenidas reflejan que todos los maestros de Educación Infantil encuestados consideran que la diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales; sin embargo, al mismo tiempo, un 51% de los encuestados piensa que la diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo

posible. Por otro lado, todos los encuestados se muestran en contra de la afirmación del ítem 1: *La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto*; sin embargo, el 40% de los maestros participantes, piensa que la atención a la diversidad se encuentra relacionada únicamente con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En cuanto a los ítems que recogen información sobre los significados de los maestros de Educación Infantil hacia la educación inclusiva, las respuestas obtenidas reflejan que un 82% piensa que la calidad educativa se encuentra relacionada con la inclusividad, así como un 95% de los maestros considera que los ACNEE deben integrarse en el sistema educativo ordinario. Sin embargo, un 54% de los encuestados considera que *hablar de inclusión es lo mismo que hablar de integración educativa*, y un 53% piensa que la inclusividad no garantiza el éxito educativo.

TABLA 10. RESPUESTAS DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS

Atención a la diversidad	MD	D	A	MA
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.			38	62
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.	27	22	26	25
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.	21	23	30	26
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.	73	27		
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	30	30	30	10
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	67	19	13	1
Educación inclusiva	MD	D	A	MA
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.		12	40	48
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.	11	42	26	21
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.		18	60	22
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.	22	24	27	27
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.		10	48	42
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.	19	30	48	3
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse en el sistema ordinario.	75	20	4	1
Recursos para atender a la diversidad	MD	D	A	MA
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	52	44	4	
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.		23	51	26
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.		28	34	38
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	15	34	47	4
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	41	41	8	10

Por último, en referencia a aquellos ítems destinados a obtener información sobre los significados de los docentes hacia los recursos para la atención a la diversidad, podemos indicar que un 96% de los maestros de Educación Infantil encuestados considera que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para atender a la diversidad de todos los alumnos, estando de acuerdo en un 77%, con el ítem 26:

los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo. Un 72% de los encuestados considera necesario un aumento importante del presupuesto económico para que la atención a la diversidad funcione. Por otro lado, un 82% piensa que los maestros no cuentan con la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, aunque más de la mitad de los encuestados considera suficiente la preparación docente para ejercer su profesión en aulas inclusivas (51%)

En la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los maestros de Educación Infantil, podemos encontrar cinco indicadores: creencias hacia la diversidad; rechazo a la educación segregada; capacitación para atender a la diversidad; colaboración docente; y papel asumido. Las respuestas ofrecidas por los encuestados en la dimensión actitudinal del cuestionario quedan recogidas en la tabla 11. En cuanto a las respuestas obtenidas en el ámbito de creencias hacia la diversidad, todos los maestros encuestados consideran que la participación de todo el alumnado es importante para el aprendizaje, sin embargo un 32% se muestra de acuerdo con el ítem 9: *El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.* En cuanto a la actitud manifestada hacia la educación segregada, un 72% de los maestros participantes en la investigación, no considera que el trabajo con alumnado homogéneo sea garantía de eficacia educativa. En cuanto al ítem 24: *Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario*, un 71% de los encuestados se muestra de acuerdo con la afirmación.

En referencia a las actitudes manifestadas por los maestros hacia la propia capacitación docente para atender a la diversidad, los resultados obtenidos reflejan que un 78% se siente preparado para tener ACNEE en sus aulas, aunque un 49% indica que su formación no es suficiente para poder atender a las necesidades de todos sus alumnos. Ante el ítem 40: *La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares*, un 48% se muestra de acuerdo con dicha afirmación. En cuanto a su papel asumido en la atención a la diversidad de todo el alumnado, un 78% de los maestros de Educación Infantil participantes en la investigación, considera que realizar Adaptaciones Curriculares Individuales supone un trabajo extra para los docentes, pese a que un

81% considera que tiene una responsabilidad total en la atención a la singularidad y las necesidades de su alumnado.

Por último, en referencia a la actitud hacia la colaboración docente para atender a la diversidad, un 41% de los encuestados se muestra de acuerdo con el ítem 34: *En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes*, aunque un 86% piensa que existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, prácticamente la totalidad de los maestros de Educación Infantil participantes (97%), piensa que para favorecer la implantación de un sistema que atienda a la diversidad de todo el alumnado, es necesario que se abra un debate entre los maestros.

TABLA 11. RESPUESTAS DIMENSIÓN 2: ACTITUDES

Creencias hacia la diversidad	MD	D	A	MA
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.			16	84
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.	34	34	32	
Rechazo a la educación segregada	MD	D	A	MA
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.	34	38	25	3
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.	6	23	53	18
Capacitación para atender a la diversidad	MD	D	A	MA
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.	11	11	67	11
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	14	38	36	12
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	25	26	45	4
Colaboración docente	MD	D	A	MA
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.		3	42	55
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.	7	52	37	4
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.	4	29	41	45
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	15	32	30	23
Papel asumido	MD	D	A	MA
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.	15	7	47	31
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.		10	45	45
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.		19	40	41

En la dimensión relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Infantil, podemos encontrar tres indicadores: metodología inclusiva, materiales diversos y colaboración y cooperación de la comunidad educativa. Las respuestas ofrecidas por los encuestados en dicha dimensión del cuestionario, se encuentran recogidas en la tabla 12. En cuanto a la metodología inclusiva, casi todos los maestros encuestados manifiestan elaborar su programación de aula en base a los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de sus alumnos (92%), y todos tienen en cuenta la diversidad del

alumnado a la hora de evaluar. Todos los participantes permiten en sus aulas distintos ritmos para que sus alumnos puedan completar las tareas, así como realizan adaptaciones para que puedan participar todos los estudiantes. Sin embargo, un 14% no prevé, en el desarrollo de las unidades didácticas, el trabajo de sus alumnos de manera individual, en pareja, en grupos y con toda la clase; así como un 11% de los encuestados indica no proporcionar oportunidades para que los alumnos trabajen entre ellos.

TABLA 12. RESPUESTAS DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Metodología inclusiva	MD	D	A	MA
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.		8	69	23
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.			53	47
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.		14	41	45
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.			48	52
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.		11	41	48
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.			49	51
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.		12	50	38
Materiales diversos	MD	D	A	MA
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.		5	62	33
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.		6	64	30
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.		10	66	24
Colaboración y cooperación de la comunidad educativa	MD	D	A	MA
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.		10	55	35
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).		14	45	41
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	3	11	80	6
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	4	23	62	11
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.		18	52	30
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.	5	11	40	44

En referencia a los materiales utilizados un 95% de los participantes en la investigación indica distribuir los recursos didácticos según las necesidades concretas de los alumnos, y un 94% proporciona recursos complementarios o alternativos que permiten el acceso de todo el alumnado a las diversas tareas propuestas. Sin embargo, un 10% manifiesta que los materiales curriculares utilizados no reflejan los entornos y experiencias de todos sus alumnos. Por último, en cuanto a las prácticas educativas para la colaboración y cooperación de la comunidad educativa en la educación inclusiva, un 90% se muestra de acuerdo con el ítem 37: *En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado*, y un 86% manifiesta involucrar al profesorado de apoyo en la programación de aula y sus oportunas revisiones. En cuanto a los

recursos de la familia y la localidad, más del 70% de los encuestados, indica utilizarlos de manera habitual en el apoyo del aprendizaje. Sin embargo, un 14% indica no utilizar de manera sistemática y regular distintos métodos de aprendizaje colaborativo, como la tutoría entre iguales, el trabajo de investigación, la enseñanza recíproca o los grupos interactivos, entre otros. Así mismo, un 16% se muestra en desacuerdo con el ítem 39: *Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.*

5.1.2.3 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil

A través de la construcción de la escala Likert, con cuatro opciones de respuesta, y 48 ítems, podemos confeccionar una escala de puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil encuestados, en la que el menor valor posible es 48 puntos, y el máximo valor posible es 192. Además, de igual manera, pueden valorarse las puntuaciones obtenidas por los participantes de la muestra, en referencia a las tres dimensiones del cuestionario. En la dimensión de significados contruidos por los docentes hacia la inclusividad y la diversidad, la escala de puntuaciones oscila entre 18 y 72 puntos, en la dimensión actitudinal para atender a la diversidad en un entorno inclusivo, entre 14 y 56 puntos; y en la dimensión de las prácticas educativas para atender a la diversidad, entre 16 y 64 puntos.

La información sobre las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil encuestados, se recogen en la tabla 13. La puntuación media obtenida en el cuestionario es de 143 puntos, en un rango que oscila entre el valor 115 y el valor 163. En cuanto a los significados contruidos hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, la media de las puntuaciones obtenidas por los participantes es de 51 puntos, en un rango oscilante entre 42 y 59 puntos. La media de las puntuaciones en la dimensión de las actitudes es de 40 puntos, dentro de un rango que oscila entre el valor 29 y 48. Por último, la puntuación media obtenida por los encuestados en la dimensión de las prácticas educativas para atender a la diversidad es de 52 puntos, existiendo un valor mínimo de 40 y un valor máximo de 63.

TABLA 13. PUNTUACIONES DE LA MUESTRA

	Puntuación Total	Puntuación D1: Significados	Puntuación D2: Actitudes	Puntuación D3: Prácticas
Media:	142,97	50,92	40,07	51,99
Mediana:	144	51	40	51
Rango:	48	17	19	23
Valor Mínimo:	115	42	29	40
Valor Máximo:	163	59	48	63

5.1.3 Relación entre el año de obtención del título de los maestros de Educación Infantil y, sus significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad

Tal y como se ha indicado anteriormente, la formación inicial de los maestros de Educación Infantil se encuentra en relación con los significados conformados por los docentes hacia la diversidad y la inclusividad, las actitudes que manifiestan y las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad en un entorno inclusivo.

5.1.3.1 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil en función del año de obtención del título

En cuanto a las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil en el cuestionario, a partir de los 48 ítems de la escala Likert, en general y en las dimensiones concretas, en función del año de obtención del título en Magisterio, la información se describe estadísticamente en la tabla 14.

Podemos observar que el máximo valor obtenido por los maestros encuestados (163), corresponde al grupo de titulados después del año 2000, mientras que el valor mínimo obtenido con las puntuaciones del cuestionario (115), se encuentra en el grupo de participantes titulados en 1980 o años anteriores. El rango entre los valores obtenidos es menor en los titulados después de 1991 en todas las dimensiones del cuestionario, hallando una menor dispersión de los datos. La media de las puntuaciones de los maestros de Educación Infantil en el cuestionario asciende según el año de obtención de titulación, de modo que los titulados con anterioridad muestran un promedio inferior en las puntuaciones. En todas las dimensiones, la media de las puntuaciones de aquellos maestros que han obtenido el título después del año 2000, es mayor que la de aquellos titulados antes, o en, 1980.

TABLA 14. PUNTUACIONES Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO

	1980 o antes				1981-1900			
	Total	D1	D2	D3	Total	D1	D2	D3
Media	138,7	50,8	36,5	51,4	141,5	49,8	39,9	51,8
Mediana	144	51	37	54	142,5	50	40	51
Rango	37	17	9	22	24	9	8	17
Valor mínimo	115	42	29	40	132	46	36	46
Valor Máximo	152	59	38	62	156	55	44	63
	1991-2000				Después del 2000			
	Total	D1	D2	D3	Total	D1	D2	D3
Media	143,4	52,6	41,1	49,7	156,3	53,3	45	58
Mediana	141,5	52,5	40	49	158,5	53,5	46	58,5
Rango	15	11	8	5	17	7	7	7
Valor mínimo	138	48	38	47	146	50	41	54
Valor Máximo	153	59	46	52	163	57	48	61

5.1.3.2 Análisis bivalente entre la formación inicial y los significados, actitudes y prácticas hacia la atención a la diversidad y la inclusividad

Con el objetivo de poder comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre las respuestas de los maestros de Educación Infantil consultados, en función del año de obtención de la titulación de magisterio, se procedió a la aplicación de ANOVA de un factor a los ítems de escala Likert del cuestionario. En la tabla 15 se recogen los datos en relación a la significatividad de las diferencias, entre los maestros en función del año en que se titularon, en las respuestas proporcionadas a los 48 ítems del cuestionario.

TABLA 15. CRUCE VARIABLES (AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y TOTAL ÍTEMS)

ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.
1	NO	13	NO	25	SÍ	37	NO
2	SÍ	14	SÍ	26	NO	38	SÍ
3	SÍ	15	NO	27	NO	39	SÍ
4	NO	16	NO	28	NO	40	SÍ
5	SÍ	17	SÍ	29	SÍ	41	NO
6	SÍ	18	SÍ	30	SÍ	42	NO
7	SÍ	19	SÍ	31	NO	43	SÍ
8	NO	20	SÍ	32	SÍ	44	SÍ
9	SÍ	21	SÍ	33	SÍ	45	NO
10	NO	22	SÍ	34	SÍ	46	NO
11	SÍ	23	NO	35	SÍ	47	SÍ
12	SÍ	24	SÍ	36	SÍ	48	SÍ

Puede comprobarse que, de los 48 ítems de escala Likert que componen el cuestionario de nuestra investigación, la diferencia entre las respuestas de los maestros de Educación Infantil en función del año de obtención del título en Magisterio, era significativa en 31 de ellos (65%). Para explorar la distribución de estos en las distintas dimensiones que componen el cuestionario, se analiza, con mayor concreción, la significatividad de los ítems en las tablas 16, 17 y 18.

TABLA 16. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS

<i>Atención a la diversidad</i>	SIGNIFIC.
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.	NO
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.	SÍ
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.	SÍ
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.	NO
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	SÍ
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	NO
<i>Educación inclusiva</i>	SIGNIFIC.
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.	SÍ
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.	SÍ
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.	SÍ
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.	SÍ
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.	NO
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.	SÍ
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse en el sistema ordinario.	SÍ
<i>Recursos para atender a la diversidad</i>	SIGNIFIC.
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	SÍ
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.	NO
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.	NO
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	SÍ
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	NO

Se puede observar, que el 56% de los ítems que componen la dimensión en referencia a los significados conformados por los maestros de Educación Infantil hacia la diversidad y la inclusividad, muestran diferencias significativas en las respuestas proporcionadas por los encuestados, en función del año de obtención del título de maestro. Del mismo modo, existen dichas diferencias significativas en el 71% de los ítems que componen la dimensión actitudinal hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, así como en el 69% de los ítems de la dimensión que recoge las prácticas educativas para atender a la diversidad en un entorno educativo de inclusividad.

TABLA 17. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES

Creencias hacia la diversidad	SIGNIFIC.
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.	NO
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.	SÍ
Rechazo a la educación segregada	SIGNIFIC.
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.	SÍ
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.	SÍ
Capacitación para atender a la diversidad	SIGNIFIC.
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.	SÍ
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	SÍ
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	SÍ
Colaboración docente	SIGNIFIC.
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.	NO
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.	SÍ
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.	SÍ
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	SÍ
Papel asumido	SIGNIFIC.
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.	SÍ
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.	NO
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.	NO

TABLA 18. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

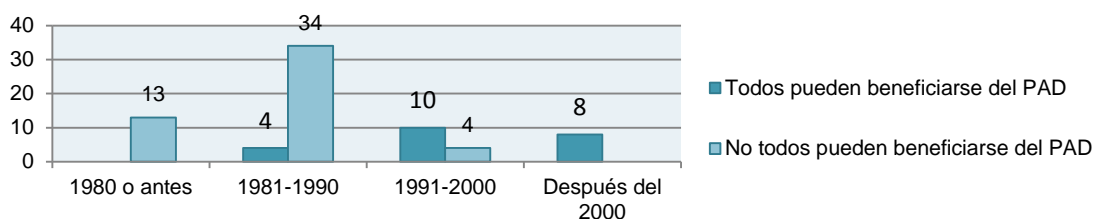
Metodología inclusiva	SIGNIFIC.
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.	SÍ
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	SÍ
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.	SÍ
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.	SÍ
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.	SÍ
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.	SÍ
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.	NO
Materiales diversos	SIGNIFIC.
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.	NO
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.	NO
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.	NO
Colaboración y cooperación de la comunidad educativa	SIGNIFIC.
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.	NO
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).	SÍ
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	SÍ
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	SÍ
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.	SÍ
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.	SÍ

a) Relación entre las respuestas a las preguntas de respuesta libre y el año de obtención del título de maestro

Para conocer las diferencias entre las respuestas de los maestros encuestados, en función del año en el que se ha obtenido la titulación de Magisterio, se comparan los datos recogidos con el cuestionario. En la gráfica 5 se recoge, en función de la formación inicial, el número de maestros encuestados que consideran, o no consideran, que todos sus alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la

Diversidad. De este modo, puede indicarse que todos los maestros de Educación Infantil que han participado en la investigación, que obtuvieron su título después del año 2000, consideran que todos sus alumnos se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. En contraposición, todos los maestros titulados en 1980 o con anterioridad, no consideran que la totalidad de su alumnado se pueda beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Coinciden con estos, el 89% de los docentes encuestados que obtuvieron su titulación en Magisterio entre los años 1981 y 1990. Sin embargo, dicha cifra desciende hasta el 29% cuando se trata de los participantes titulados entre los años 1991 y 2000.

GRÁFICA 5. AÑO DE OBTENCIÓN DE TITULACIÓN Y PAD



A partir de estos datos, se realiza el test de Chi-Cuadrado (χ^2), el cual se obtiene a partir “de la comparación entre las frecuencias observadas (en la muestra) y aquellas que cabría esperar en caso de inexistencia de relación entre las variables” (Cea D’ Ancona, 2001:335). El resultado de la prueba de Chi-Cuadrado en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=12$ y $p=0.001$. De este modo, puede indicarse que existe una relación significativa entre el año de obtención de la titulación de Magisterio y el significado de los maestros de Educación Infantil sobre la atención a la diversidad, y sobre a quién se dirige.

Para analizar las razones ofrecidas por los maestros de Educación Infantil encuestados a la pregunta: *¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad?*, se analizan las respuestas, en función del año de obtención de la titulación.

Como se indicó anteriormente todos participantes, titulados hasta el año 1980, no consideran que todos sus alumnos puedan beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Dichos encuestados indican que un solo pequeño número de alumnos puede beneficiarse de dicho plan, debido a diferentes causas. Algunas de las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Infantil, y que se repiten entre

los encuestados se recogen en la tabla 19. De la información obtenida puede deducirse que los docentes encuestados que obtuvieron el título de maestro antes de 1981, relacionan, en general, la atención a la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado. Así mismo, las diferencias en los ritmos de aprendizaje no se relacionan con todos y cada uno de los alumnos, con su singular forma de conocer; puesto que los encuestados reflejan, únicamente, la existencia de diferencias en el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos concretos.

TABLA 19. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ANTES 1981)

Respuestas de maestros titulados en 1980, o antes:
<ul style="list-style-type: none"> • "Hay muchos niveles en la clase" (pese a que únicamente indica que cinco de sus alumnos se pueden beneficiar del PAD) • "Porque su ritmo de aprendizaje es más lento que el que tiene el resto de compañeros de la clase" • "Por necesidades educativas especiales, educación compensatoria y TDHA" • "Por presentar dificultades de aprendizaje" • "Por diagnóstico"

Tal y como se reflejó con anterioridad, el 89% de los maestros de Educación Infantil, encuestados que obtuvieron su titulación en Magisterio entre los años 1981 y 1990, no consideran que todos sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Algunas de las respuestas que ofrecieron dichos docentes, y que se repiten entre los encuestados, quedan recogidas en la tabla 20. De los datos obtenidos, se puede deducir que los maestros encuestados, titulados en la década de los ochenta, generalmente, relacionan la atención a la diversidad con el alumnado con necesidades educativas especiales o con el que puede categorizarse como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

TABLA 20. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS 1981-1990)

Respuestas de maestros titulados entre 1981 y 1990:
<ul style="list-style-type: none"> • "Refuerzo educativo para subsanar problemas en la consecución del currículo" • "Por los distintos ritmos de aprendizaje, para compensar las desigualdades sociales y familiares que presentan" • "Porque presentan modelos de aprendizaje que necesitan un plan especial" • "Por ser, un alumno de integración, un alumno prematuro y otro autista" • "Por diagnóstico"

En cuanto a los maestros de Educación Infantil, participantes en la investigación y titulados después del año 1990, observamos que el 82% de estos, piensa que todos sus alumnos se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, elevándose la cifra al 100% si hablamos de aquellos titulados después del año 2000. Algunas de

las respuestas ofrecidas, que reflejan el adecuado significado construido sobre la diversidad y su atención, y la inclusividad, se recogen en la tabla 21. Se observa una significación adecuada, por parte de estos maestros de Educación Infantil, sobre la implicación de la diversidad y la educación inclusiva, y la importancia necesaria de la educación ajustada a las necesidades, características, intereses y singularidad de todos y cada uno de los alumnos

TABLA 21. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS DESPUÉS DE 1990)

Respuestas de maestros titulados después de 1990:
<ul style="list-style-type: none"> • "Porque parto de la individualidad y diversidad de cada uno de mis alumnos" • "Siempre hay algo que pueda aportar beneficios a todos los alumnos" • "Porque todos son diferentes y la educación debe partir de las características de cada alumno" • "Porque la atención a la diversidad implica a todo el alumnado" • "Porque lo que ayuda a unos, nos ayuda a todos" • "Porque no hay dos niños iguales en su proceso de aprendizaje" • "La atención a la diversidad es un bien para todos los niños"

b) Relación entre las respuestas a los ítems cerrados y el año de obtención de la titulación de maestro

Con el fin de poder combinar la información obtenida en las encuestas sobre el año de obtención de la titulación de Magisterio y las respuestas proporcionadas por los participantes, se utilizan tablas de contingencia, dado que "la información de estas tablas responde a los intereses del investigador por comparar grupos de sujetos o establecer relaciones entre variables" (Cardona, 2002: 188). La información recogida en dichas tablas será discutida a través de comentarios de los resultados porcentuales, obtenidos por el cruce de información, recordando que "para que las diferencias porcentuales entre las distintas categorías de la variable independiente se consideren relevantes, han de ser superiores a 5 puntos porcentuales" (Ibíd.: 407)

Con el objetivo de explorar y analizar las diferencias existentes entre las respuestas proporcionadas por los participantes en la encuesta, según el año en el que han obtenido la titulación de magisterio, se realiza una comparación entre los datos recogidos en las distintas dimensiones de la encuesta, en los 48 ítems del cuestionario, información que se recoge en las tablas 22, 23 y 24, reagrupando las respuestas en dos categorías: de acuerdo (A) y en desacuerdo (D). El análisis de las respuestas de los docentes participantes, se concretará en aquellos ítems que han mostrado poseer diferencias significativas.

TABLA 22. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y SIGNIFICADOS

	1980 o antes		1981-1990		1991-2000		Después de 2000	
	D	A	D	A	D	A	D	A
Atención a la diversidad								
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.		100		100		100		100
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.	38	62	26	74	79	21	88	12
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.	100		29	71	7	93	88	12
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.	100		100		100		100	
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	38	62	50	50	21	79	100	
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	77	23	82	18	100		100	
Educación inclusiva	D	A	D	A	D	A	D	A
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.	15	85	18	82		100		100
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.	38	62	53	47	71	29	50	50
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.		100	8	92	36	64	63	37
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.	31	69	42	58	43	57	88	12
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.	15	85		100	21	79	25	75
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.	38	62	42	58	57	43	88	12
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse en el sistema ordinario.	85	15	95	5	100		100	
Recursos para atender a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	100		100		79	21	100	
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.		100	26	74	36	64	25	75
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.	15	85	29	71	29	71	38	62
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	38	62	53	47	36	64	75	25
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	100		71	29	100		75	25

En la tabla 22 se recogen los datos obtenidos en relación a los significados contruidos por los maestros de Educación Infantil en aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión educativa. En referencia a aquellos relacionados con la atención a la diversidad, podemos indicar que un 62% de los encuestados, titulados en 1980 o con anterioridad, considera que la diversidad es un problema educativo que ha de ser resuelto en la medida de lo posible. Del mismo modo, puede observarse que un 74% de los titulados en la década de los ochenta, se muestra de acuerdo con tal afirmación. Sin embargo, los maestros encuestados, cuyo título de maestro fue obtenido a partir de 1991 se muestran mayoritariamente en contra de dicha idea (79% y 88%). Por otro lado, en referencia al ítem 5: *La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, todos los maestros encuestados titulados después

del año 2000, se muestran en desacuerdo con la afirmación, mientras que un 62% de los docentes cuyo título de maestro fue obtenido en 1980 o antes, está de acuerdo. En cuanto a los significados conformados por los maestros encuestados hacia la educación inclusiva, cabe destacar que únicamente aquellos participantes que obtuvieron la titulación en Magisterio a partir del año 2000, consideran, mayoritariamente, que hablar de inclusividad en educación no es lo mismo que hablar de integración educativa (88%). En igual proporción, consideran que la actual normativa vigente sobre NEE, no se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños, mientras que los demás encuestados indican lo contrario. En cuanto al ítem 30: *La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos*, todos los maestros titulados después de 1990 se muestran de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, las respuestas de los encuestados a los ítems que recogen información sobre los significados y conocimientos de los maestros en relación a los recursos para la atención a la diversidad, indican que un 62% de los encuestados, titulados en 1980 o con anterioridad, considera que los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas, mientras que un 75% de los titulados después del año 2000, piensa lo contrario.

La tabla 23 recoge la información sobre las actitudes docentes hacia aspectos vinculados con la atención a la diversidad y la inclusividad en la educación. En cuanto a las respuestas obtenidas en relación a las creencias hacia la diversidad, puede indicarse que todos los maestros de Educación Infantil encuestados, titulados después del año 2000, se muestran en desacuerdo con la afirmación del ítem 9: *El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces*, mientras que un 54% de los titulados en el año 1980 o antes, está de acuerdo con la idea. En relación a las actitudes hacia la segregación en las escuelas, todos los maestros titulados después del 2000 piensan que el trabajo con alumnado homogéneo no es garantía de éxito educativo. Sin embargo, dicha proporción desciende según la titulación de maestro se haya obtenido con anterioridad, hasta llegar al 62% de los encuestados titulados en, o antes de, 1980, que se muestra de acuerdo con la idea. Todos los participantes de dicho grupo consideran que los ACNEE precisan de un currículo diferente al ordinario, mientras

que únicamente la mitad de los titulados después del año 2000, se muestra de acuerdo con tal afirmación.

TABLA 23. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ACTITUDES

	1980 o antes		1981-1990		1991-2000		Después de 2000	
	D	A	D	A	D	A	D	A
Creencias hacia la diversidad								
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.		100	8	92	36	64	63	37
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.	46	54	66	34	79	21	100	
Rechazo a la educación segregada	D	A	D	A	D	A	D	A
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.	62	38	66	34	86	14	100	
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.		100	18	82	43	57	50	50
Capacitación para atender a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.	46	54	16	84	29	71		100
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	70	30	45	55	36	64	88	12
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	69	31	58	42		100	75	25
Colaboración docente	D	A	D	A	D	A	D	A
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.	15	85		100		100		100
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.	15	85	74	26	79	21	25	75
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.		100	42	58	43	57	25	75
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	31	69	40	60	36	64	62	38
Papel asumido	D	A	D	A	D	A	D	A
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.		100	21	79	21	79	63	37
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.		100	8	92	21	79	12	88
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.	31	69	18	82	21	79		100

En referencia a las actitudes de los maestros de Educación Infantil, hacia la propia capacitación docente para atender a la diversidad, encontramos que casi la mitad de los maestros titulados en 1980 o con anterioridad (46%), no se sienten preparados para tener en sus aulas ACNEE, en contraposición con la totalidad de los encuestados titulados después del 2000, que sí se sienten preparados. En los dos grupos restantes, el porcentaje de afirmación supera el 70%. En cuanto a si los maestros consideran que cuentan con la formación suficiente para atender las necesidades de todo el alumnado, todos los encuestados titulados en la década de los noventa, se muestran de acuerdo; sin embargo, el 75% de aquellos titulados después del año 2000, piensan que su formación no es suficiente para tal cuestión. Por otro lado, más de la mitad de los maestros de Educación Infantil participantes en la encuesta, que obtuvieron su titulación entre 1981 y el año 2000, se muestra de

acuerdo con el ítem 40: *La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares*, mientras que el 88% de aquellos encuestados que se titularon en Magisterio después del año 2000, considera que sus prácticas educativas han cambiado con la introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

A partir de la información obtenida en base a la actitud hacia la coordinación docente para atender a la diversidad y desarrollar escuelas inclusivas, podemos indicar que más del 73% de los maestros titulados entre el año 1981 y el año 2000 no cree que resulte difícil trabajar en equipo entre docentes, sin embargo, casi la mitad considera que no existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Por el contrario, el resto de los maestros encuestados opina mayoritariamente lo contrario en ambos aspectos. En cuanto al ítem 17: *El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad*, solamente los maestros de Educación Infantil encuestados, cuya titulación fue obtenida a partir del 2000, se muestran mayoritariamente en contra de la afirmación (62%). Por último, en relación a la actitud hacia el papel asumido por los encuestados en la atención a la diversidad de todo el alumnado, únicamente los citados maestros no consideran las adaptaciones curriculares como un trabajo extra para los docentes (63%). Ante este aspecto, todos los maestros encuestados que obtuvieron el título en Magisterio en 1980 o antes, se posicionan en contra.

En la tabla 24 quedan recogidos los datos referentes a las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad en un entorno educativo de inclusividad. En cuanto a la metodología inclusiva llevada a cabo por los maestros de Educación Infantil encuestados, todos los maestros titulados después de 1990 indican elaborar sus programaciones de aula según los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de sus alumnos, así como proporcionar las pertinentes oportunidades para que los alumnos trabajen juntos. Sin embargo, el 31% de aquellos maestros titulados en 1980, o con anterioridad, no lleva a cabo dichas prácticas educativas. Además, en cuanto al ítem 19: *Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas*, todos los encuestados manifiestan realizarlo en más de un 91%, exceptuando a los citados maestros. Por último, en referencia a la realización de las adaptaciones oportunas para favorecer la participación de todos los estudiantes,

cabe señalar que aunque todos los encuestados se manifiestan a favor, son todos aquellos titulados después del año 2000 los que lo hacen totalmente. En cuanto a la colaboración y cooperación de la comunidad educativa como práctica para atender a la diversidad y desarrollar escuelas inclusivas, comunidades de aprendizaje, todos los maestros de Educación Infantil que forman parte de la muestra y obtuvieron la titulación de Magisterio después del año 2000, indican involucrar al profesorado de apoyo en la programación de aula y en su revisión oportuna. Sin embargo, en torno al 15% de los titulados antes del 2000, no indican llevar a cabo dicha práctica. Además, todos aquellos maestros encuestados titulados hace menor tiempo, manifiestan utilizar regularmente la familia y la localidad como recursos didácticos y de apoyo en el aula.

TABLA 24. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

	1980 o antes		1981-1990		1991-2000		Después de 2000	
	D	A	D	A	D	A	D	A
Metodología inclusiva								
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.	31	69	5	95		100		100
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.		100		100		100		100
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.	46	54	8	92	8	92		100
43. Permiso a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.		100		100		100		100
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.	31	69	12	88		100		100
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.		100		100		100		100
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.	31	69	12	88		100	13	87
Materiales diversos								
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.		100	8	92		100	12	88
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.	31	69		100		100		100
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.	31	69	8	92		100		100
Colaboración y cooperación de la comunidad educativa								
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.		100	18	82		100		100
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).	46	54	12	88		100		100
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	15	85	16	84	14	86		100
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	23	77	34	66	21	79		100
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.	8	92	24	76	21	79		100
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.	46	54	5	95		100	50	50

c) Relación entre el año de obtención del título de maestro y las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil

Con el propósito de completar la información obtenida con las tablas de contingencia y estadística descriptiva, se van a realizar estadísticos para analizar la significatividad en la relación entre la formación inicial recibida por parte de los encuestados y las puntuaciones obtenidas por estos en el cuestionario, a partir de los 48 ítems de la escala Likert, pues como indica Cea D' Ancona (2004: 411), “cuando la lectura porcentual se estima insuficiente, la tabla se complementa con estadísticos que gradúan la relación entre las variables y su significatividad, (...) cuando quiere deducirse una relación causal entre las variables”. Los estadísticos que se van a utilizar son el test de la Chi-Cuadrado (X^2) y el ANOVA de un factor.

Para la realización del análisis de la varianza de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil encuestados, en general y cada una de las dimensiones del cuestionario, se realizó la prueba ANOVA de un factor, dado que “este tipo de análisis permite conocer el efecto que produce sobre la variable dependiente (cuantitativa), la o las variables independientes” (Casero, 2006: 175). El ANOVA permite calcular la variación de las medias de las puntuaciones obtenidas, así como estimar la variación natural de la población, para proceder a compararlas, y determinar si las diferencias que puedan existir son fruto del azar o no (Guisande et al., 2006). Tras realizar la prueba de ANOVA de un factor para la puntuación total del cuestionario, los resultados mostraron que al menos dos de los grupos de maestros de Educación Infantil encuestados, según el año de obtención del título, diferían significativamente (tabla 25).

TABLA 25. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN TOTAL)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	1736,774	3,000	578,925	8,910
Dentro de Grupos	4483,171	69,000	64,973	
Total	6219,945			
	P	0,000		

En la tabla 26 puede observarse como las puntuaciones de los maestros titulados en 1980 o con anterioridad (G1), las de aquellos titulados en la década de los ochenta (G2) y las puntuaciones de los titulados entre el año 1991 y el año 2000 (G3),

difieren de manera significativa de las puntuaciones obtenidas por los maestros encuestados titulados después del 2000 (G4). En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que, a un nivel determinado de significación, existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de los grupos, y en comparación con la media general (gráfica 6).

TABLA 26. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN TOTAL)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	2,781	0,987	0,329	1,000
G1 y G3	4,736	1,226	0,232	1,000
G1 y G4	17,558	3,394	0,003	0,018
G2 y G3	1,955	0,997	0,323	1,000
G2 y G4	14,776	5,678	0,000	0,000
G3 y G4	12,821	4,852	0,000	0,001

GRÁFICA 6. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN TOTAL POR AÑO TÍTULO

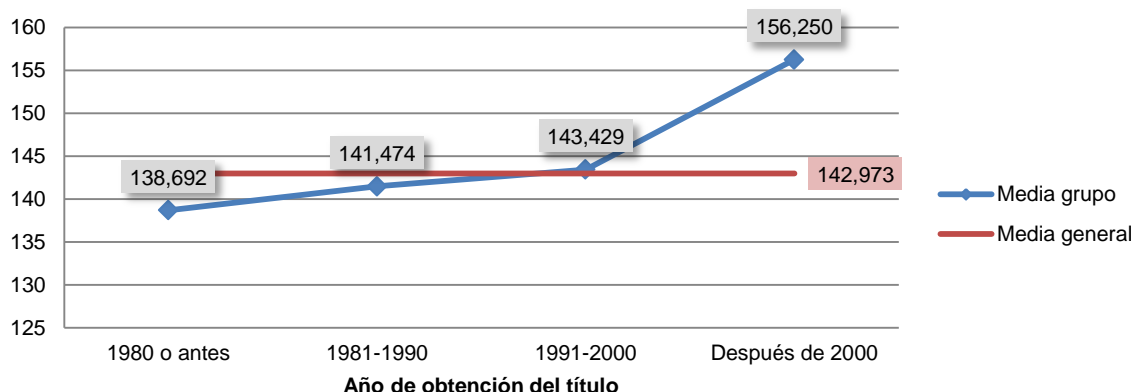


TABLA 27. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	125,833	3,000	41,944	4,233
Dentro de Grupos	683,674	69,000	9,908	
Total	809,507			
	P	0,008		

Para conocer las diferencias entre las puntuaciones en la dimensión de los significados y conocimientos construidos por los maestros de Educación Infantil hacia la inclusividad y la atención a la diversidad, según el año de obtención de la titulación, los resultados nos indicaron que, al menos dos de los grupos de maestros

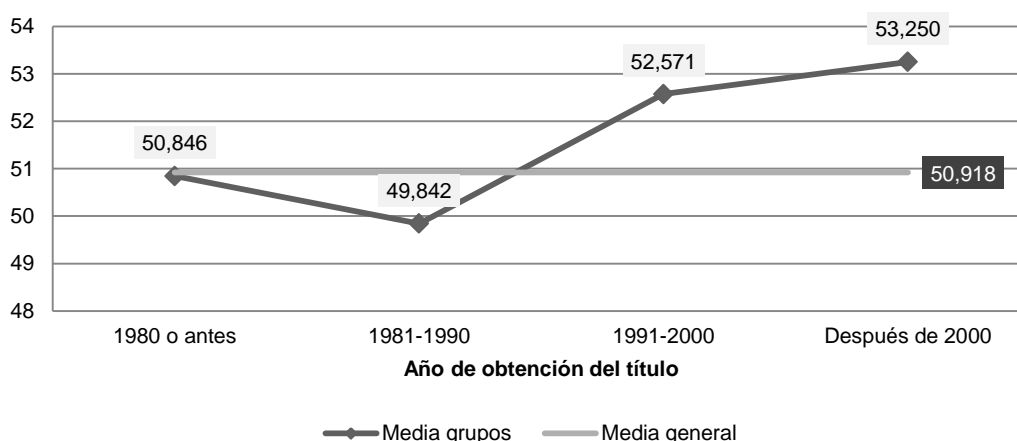
encuestados, según el año de obtención de la titulación en Magisterio, diferían significativamente (tabla 27).

En la tabla 28 puede observarse cómo las puntuaciones de los maestros titulados en la década de los ochenta (G2), difieren de manera significativa de las puntuaciones de aquellos encuestados titulados después del año 1990 (G3 y G4). Cabe resaltar, además, que en la dimensión de los significados conformados por los maestros de Educación Infantil hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, las puntuaciones obtenidas por aquellos titulados en 1980, o antes, no difieren de manera significativa de los demás grupos, aunque la media de dicho grupo no llega a superar la media de la puntuación general (gráfica 7)

TABLA 28. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	1,004	0,994	0,325	1,000
G1 y G3	1,725	1,045	0,306	1,000
G1 y G4	2,404	1,297	0,210	1,000
G2 y G3	2,729	3,251	0,002	0,012
G2 y G4	3,408	3,878	0,000	0,002
G3 y G4	0,679	0,485	0,633	1,000

GRÁFICA 7. DESAGREGACIÓN PUNTUACIÓN SIGNIFICADOS POR AÑO TITULACIÓN



En cuanto a la indagación en las diferencias existentes entre el año de obtención del título de maestro por parte de los encuestados, y las puntuaciones que obtuvieron en la dimensión relacionada con las actitudes docentes hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva; los resultados del ANOVA indican que por lo menos dos de

los grupos difieren significativamente, a partir de la información recogida en la tabla 29.

TABLA 29. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	381,370	3,000	127,123	23,882
Dentro de Grupos	367,287	69,000	5,323	
Total	748,658			
	P	0,000		

A partir de la información contenida en la tabla 30, se observa que el grupo de maestros de Educación Infantil encuestados, titulados antes de 1981, se diferencia significativamente, en sus puntuaciones, de los tres grupos restantes. Del mismo modo sucede con el grupo de participantes titulados después del año 2000, hallándose diferencias significativas con los demás encuestados, en las puntuaciones alcanzadas en la dimensión actitudinal.

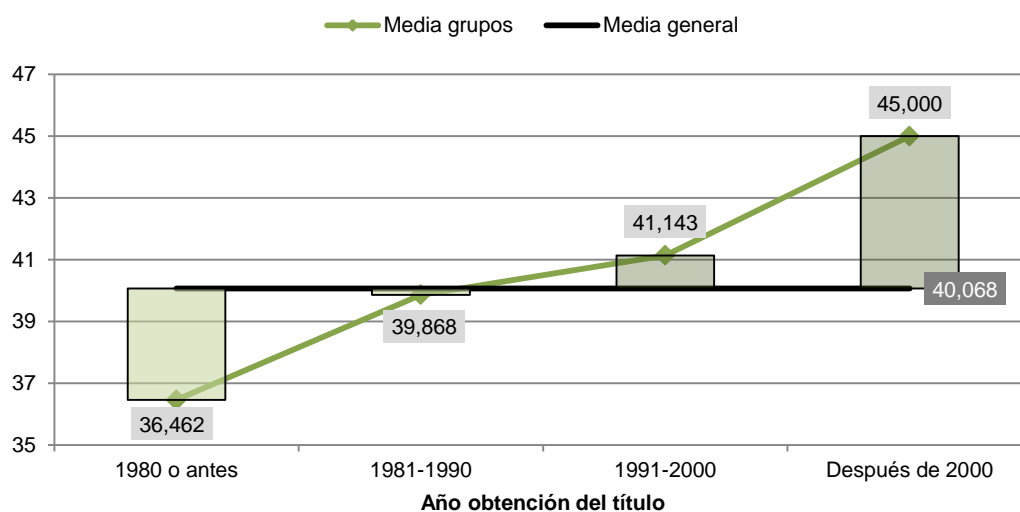
TABLA 30. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	3,407	5,202	0,000	0,000
G1 y G3	4,681	4,851	0,000	0,000
G1 y G4	8,538	6,780	0,000	0,000
G2 y G3	1,274	1,952	0,057	0,339
G2 y G4	5,132	6,034	0,000	0,000
G3 y G4	3,857	3,042	0,006	0,039

Además, en la gráfica 8 puede observarse la diferencia de las medias de los distintos grupos, así como la distancia a la que se encuentran de la media general. Los titulados después del año 2000 superan la media general mayoritariamente, y aquellos encuestados que obtuvieron el título en 1980, o antes, son los que quedan más por debajo.

En referencia a las posibles diferencias entre el año en que los participantes obtuvieron el título de Magisterio, y las puntuaciones alcanzadas en la dimensión relacionada con las prácticas educativas para atender la diversidad y desarrollar la inclusividad; los resultados del ANOVA indican que, al menos, dos de los grupos difieren significativamente (tabla 31).

GRÁFICA 8. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN ACTITUDES POR AÑO TITULACIÓN



Para analizar dichas diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la dimensión relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas, se analiza la información de la tabla 32, observándose que dichas diferencias se encuentran entre los maestros de Educación Infantil encuestados que obtuvieron el título en Magisterio después del año 2000 y entre aquellos encuestados que se titularon en la década de los años ochenta y los noventa, respectivamente.

TABLA 31. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	368,184	3,000	122,728	4,271
Dentro de Grupos	1982,802	69,000	28,736	
Total	2350,986			
	P	0,008		

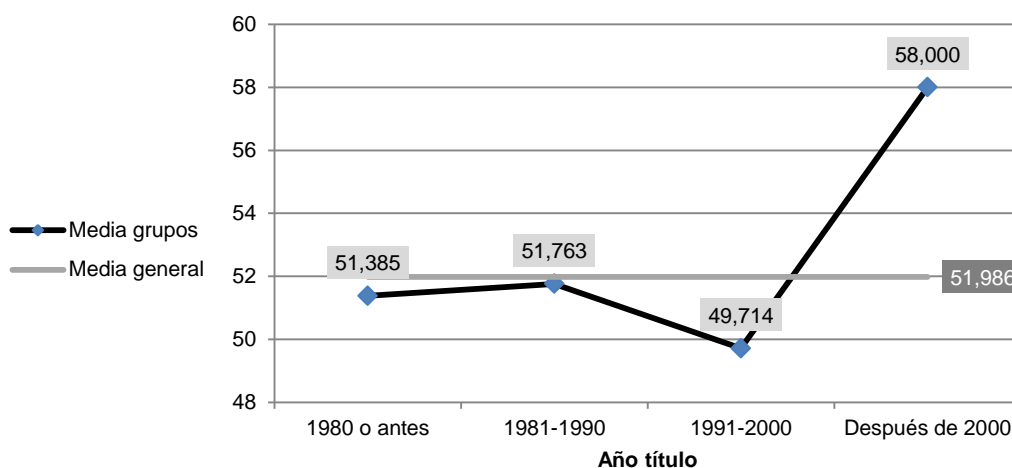
TABLA 32. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	0,379	0,190	0,850	1,000
G1 y G3	1,670	0,665	0,512	1,000
G1 y G4	6,615	1,946	0,067	0,399
G2 y G3	2,049	1,548	0,128	0,767
G2 y G4	6,237	3,505	0,001	0,006
G3 y G4	8,286	8,409	0,000	0,000

Además, en base a la información de la gráfica 9, podemos indicar que existen diferencias significativas entre la media de puntuación obtenida por los encuestados

titulados después del año 2000, y el promedio de las puntuaciones de los grupos restantes, así como que existen diferencias en comparación con la media general de las puntuaciones obtenidas.

GRÁFICA 9. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN PRÁCTICAS POR AÑO TÍTULO



Después de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil encuestados, en función del año de obtención de la titulación, queremos determinar la posible relación significativa entre dichas variables, con el test de la Chi-Cuadrado (X^2). Con el objetivo de relacionar las puntuaciones generales de los maestros de Educación Infantil encuestados y el año de obtención de su titulación en Magisterio, se determinan cinco categorías de puntuación. Dicha categorización se lleva a cabo a partir de la información sobre la puntuación mínima y la puntuación máxima obtenida con la escala Likert (115 y 163). A partir de estos datos, se desgrena la escala inicial, que comprendía entre los 48 puntos y los 192, y se consiguen cinco categorías: menos de 120 puntos; menos de 132; menos de 144; menos de 156; y menos de 168 puntos. En la tabla 33 pueden observarse los datos obtenidos en el test de Chi-Cuadrado (X^2).

El resultado de la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) en las frecuencias observadas resulta significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=12$ y $p=0.001$. Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación significativa entre el año de obtención del título de maestro por parte de los encuestados, y las puntuaciones general obtenidas por estos en el cuestionario.

TABLA 33. CHI-CUADRADA PUNTUACIÓN TOTAL

Puntuación	<120	<132	<144	<156	<168	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	1	4	1	7	0	13	24,140
<i>Esperados</i>	0,178	0,712	5,342	5,521	1,247		
1981-1990	0	0	22	14	2	38	6,237
<i>Esperados</i>	0,521	2,082	15,616	16,137	3,644		
1991-2000	0	0	7	7	0	14	2,759
<i>Esperados</i>	0,192	0,767	5,753	5,945	1,342		
Después del 2000	0	0	0	3	5	8	27,238
<i>Esperados</i>	0,110	0,438	3,288	3,397	0,767		
Total	1	4	30	31	7	73	Total de Chi Cuadrada: 60,374

Con el objetivo de conseguir concretar dicha relación, realizamos el test de la Chi-Cuadrado (X^2) para analizar la relación entre el año en que los maestros de Educación Infantil encuestados obtuvieron el título de Magisterio y las puntuaciones obtenidas por estos en las tres dimensiones que componen el cuestionario. En este sentido, para la dimensión relacionada con los significados construidos por los maestros participantes en la investigación, se concretaron cinco categorías, atendiendo al mismo procedimiento anteriormente indicado. Las categorías fueron: menos de 45 puntos; menos de 50; menos de 54; menos de 59; y menos de 63 puntos. En la tabla 34 se recogen los datos obtenidos en la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) para comprobar la relación entre la puntuación en la dimensión de los significados y conocimientos construidos por los docentes encuestados, y el año de obtención del título de maestro.

TABLA 34. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS

Puntuación	<45	<50	<54	<59	<63	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	2	1	7	1	2	13	14,345
<i>Esperados</i>	0,356	3,918	6,233	1,959	0,534		
1981-1990	0	18	19	1	0	38	10,281
<i>Esperados</i>	1,041	11,452	18,219	5,726	1,562		
1991-2000	0	3	5	5	1	14	5,446
<i>Esperados</i>	0,384	4,219	6,712	2,110	0,575		
Después del 2000	0	0	4	4	0	8	9,444
<i>Esperados</i>	0,219	2,411	3,836	1,205	0,329		
Total	2	22	35	11	3	73	Total de Chi Cuadrada: 39,517

De este modo, el resultado del test de Chi-Cuadrado (X^2) en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola, para GL=12 y $p=0.001$.

Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación significativa entre la puntuación obtenida por los maestros de Educación Infantil encuestados en la dimensión de los significados y conocimientos contruidos en relación a la atención a la diversidad y la inclusividad, y el año de obtención del título de Magisterio.

En la categorización de la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los maestros de Educación Infantil encuestados, se concretaron, también, cinco categorías: menos de 35 puntos; menos de 39; menos de 42; menos de 46; y menos de 49 puntos. En la tabla 35 queda recogida la información obtenida con el test de Chi-Cuadrado (X^2) para manifestar la relación existente entre la puntuación en la dimensión de las actitudes mostradas por los maestros hacia la atención a la diversidad en un entorno educativo de inclusión, con el año en que los maestros obtuvieron el título de maestro. Como resultado del test de Chi-Cuadrado (X^2), se nos indica que, en las frecuencias observadas, este resulta significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=12$ y $p=0.001$. Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación significativa entre la puntuación obtenida por los docentes encuestados en la dimensión de las actitudes hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y el año de obtención de la titulación.

TABLA 35. CHI CUADRADO DIMENSIÓN 2: ACTITUDES

Puntuación	<35	<39	<42	<46	<49	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	1	12	0	0	0	13	29,371
<i>Esperados</i>	0,178	3,918	5,342	2,671	0,890		
1981-1990	0	9	21	8	0	38	5,509
<i>Esperados</i>	0,521	11,452	15,616	7,808	2,603		
1991-2000	0	1	7	5	1	14	4,487
<i>Esperados</i>	0,192	4,219	5,753	2,877	0,959		
Después del 2000	0	0	2	2	4	8	24,850
<i>Esperados</i>	0,110	2,411	3,288	1,644	0,548		
Total	1	22	30	15	5	73	Total de Chi Cuadrada: 64,217

Por último, se categorizó la dimensión del cuestionario relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Infantil encuestados, para atender la diversidad de todo su alumnado en un contexto de educación inclusiva. Las seis categorías concretadas fueron: menos de 44 puntos; menos de 48; menos de 52; menos de 56; menos de 60; y menos de 64 puntos.

TABLA 36. CHI CUADRADO DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Puntuaciones	<44	<48	<52	<56	<60	<64	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	4	1	0	4	0	4	13	25,665
<i>Esperados</i>	0,712	1,068	4,986	3,027	1,603	1,603		
1981-1990	0	4	19	6	6	3	38	5,564
<i>Esperados</i>	2,082	3,123	14,575	8,849	4,685	4,685		
1991-2000	0	1	9	4	0	0	14	6,861
<i>Esperados</i>	0,767	1,151	5,370	3,260	1,726	1,726		
Después del 2000	0	0	0	3	3	2	8	10,011
<i>Esperados</i>	0,438	0,658	3,068	1,863	0,986	0,986		
Total	4	6	28	17	9	9	73	Total de Chi Cuadrada: 48,102

La tabla 36 recoge los datos obtenidos con la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) para comprobar la posible significativa relación entre la puntuación en la dimensión de las prácticas llevadas a cabo por los participantes para atender a la diversidad y el año en que obtuvieron su titulación en Magisterio. El resultado obtenido con el test de Chi-Cuadrado (X^2), nos indica que resulta significativo, en las frecuencias observadas, aplicando la prueba de una cola, para $GL=15$ y $p=0.001$. Por este motivo, en base a los datos obtenidos, se puede indicar la existencia de una relación significativa entre la puntuación obtenida por los maestros de Educación Infantil encuestados en la dimensión de las prácticas educativas para el desarrollo de una educación inclusiva y la atención a la diversidad, y el año de obtención del título de maestro.

Para finalizar, vamos a examinar la posible concordancia entre los significados conformados por los maestros de Educación Infantil, en relación a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, las actitudes manifestadas por estos, y las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad en un entorno educativo inclusivo. Para ello, se realiza el test de Chi Cuadrado (X^2). Los resultados indican que, para $GL=16$ y $p=0.001$, los significados conformados por los maestros de Educación Infantil se relacionan significativamente con las actitudes manifestadas por ellos hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Del mismo modo, a un nivel de confianza del 99,98%, para $GL=20$, se relacionan de manera significativa con las prácticas llevadas a cabo por los docentes para atender a la diversidad de todo su alumnado. Por último, el resultado de la prueba de Chi Cuadrado, (X^2), indica que, en las frecuencias observadas, es significativo aplicando la prueba de

una cola, para $GL=20$ y $p=0.025$. De este modo, puede indicarse también, que existe una relación significativa entre las actitudes manifestadas por los maestros de Educación Infantil hacia la inclusividad y las prácticas que llevan a cabo para atender a la diversidad.

5.2 Entrevistas en profundidad a maestros de Educación Infantil

El tratamiento y análisis de los datos obtenidos mediante técnicas e instrumentos cualitativos, constituye un proceso inductivo, continuo e incesante. Se trata de un proceso circular en el que los resultados evolucionan y se conforman, a partir de un proceso sistemático de conformación de categorías de significado, que derivan inductivamente de los datos obtenidos. Analizar datos de raíz cualitativa corresponde al “proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas” (Albert: 2006: 182). El análisis de los datos cualitativos comprende un conjunto de diferentes transformaciones, manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas sobre los datos, con el objetivo de conseguir extraer relevantes significados, en referencia al problema de investigación y las preguntas y objetivos que guían el proceso. Es un proceso por el que se organizan y manipulan las distintas informaciones obtenidas en la investigación, para poder extraer significación de los datos, a fin de establecer relaciones, efectuar interpretaciones y llegar a la construcción de conclusiones (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005)

5.2.1 Fichas de las entrevistas realizadas

Tras la fase de recogida de información, se obtuvo un total de cuatro entrevistas a maestras de Educación Infantil válidas. La muestra final quedó compuesta por una maestra tutora en un centro público del Área Territorial Norte, dos del Área Territorial Sur y una maestra de infantil del Área Territorial Este. Tres de las entrevistas fueron realizadas en persona y una por teléfono. En todas las entrevistas se pudo grabar el audio a través del teléfono móvil, aunque además, se tomaron notas durante la realización de las mismas. En la tabla 37 queda recogida la información en referencia a las entrevistas y a las entrevistadas, a modo de fichas.

Tabla 37. FICHAS DE ENTREVISTAS

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado: M^a.D.F (DAT Sur) • Año titulación: 1981 • 32 años experiencia docente • Fecha y hora: 6/5/13, 13.00h • Duración: 35:28 min 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistada: M^a.P.M (DAT Este) • Año titulación: 1992 • 15 años de experiencia docente • Fecha y hora: 8/5/13, 18:15h • Duración: 31:02 min 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistada: M^a.C.N. (DAT Sur) • Año titulación: 1970 • 42 años de experiencia docente • Fecha y hora: 11/5/13, 11:15h • Duración: 36:16 min 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistada: M^a.J.R (DAT Norte) • Año titulación: 1983 • 30 años de experiencia docente • Fecha y hora: 16/5/13, 12:35h • Duración: 38:14 min

La primera entrevistada, cuyas iniciales son M^a. D. F., es una maestra tutora de un grupo de niños de segundo ciclo de Educación Infantil, 5 años, en un centro público del Área Territorial Sur. Se tituló en Magisterio en el año 1981 y cuenta con más de 30 años de experiencia docente, incluyendo aulas unitarias, Educación Primaria y Educación Infantil. La entrevistada en segundo lugar, fue una maestra tutora en un centro público del Área Territorial Este que cuenta con 15 años de experiencia docente, y cuyas iniciales son M^a. P. M. Obtuvo el título de maestra en 1992 y este curso imparte clase a alumnos de 4 años de Educación Infantil. La tercera entrevistada fue una maestra de Educación Infantil con función de tutoría en un aula de 5 años en un colegio público del Área Territorial Sur. Sus iniciales son M^a. C. N e indica contar con una experiencia docente de 40 años, pues se tituló en 1970. Por último, la cuarta entrevista se realizó a una maestra, cuyas iniciales son M^a. J. R. Imparte clase en el segundo ciclo de Educación Infantil, 3 años. Se tituló en Magisterio en 1983 y cuenta con más de 30 años de experiencia docente.

5.2.2 Análisis de las entrevistas

El proceso analítico de los datos cualitativos, debe regirse por el principio de la flexibilidad, no queda determinado por completo de antemano. Dicho proceso comienza con la extracción y emersión de las características relevantes de la muestra, a partir del conjunto de datos del que se dispone. El paso siguiente consiste en profundizar en los datos obtenidos, a fin de conseguir una categorización sistemática, a través de un proceso de inducción (Losada y López-Feal, 2003; Albert, 2006)

5.2.2.1 Categorización y codificación de los datos

El análisis de los datos obtenidos a través de métodos, técnicas e instrumentos cualitativos, precisa de organización, pues “requiere (...) organizar los datos separándolos en unidades o categorías, temas y conceptos” (Cardona, 2002, 150). Por este motivo, para poder realizar un análisis de los datos cualitativos obtenidos con las entrevistas en profundidad a maestros de Educación Infantil, es preciso seguir una serie de pasos de organización, codificación y categorización de la información conseguida. En nuestra investigación, siguiendo las pautas indicadas por autores relevantes, como Flick (2004), Rodríguez et al. (2005) y Albert (2006), se lleva a cabo un análisis global de la información y los datos.

En primer lugar, se realiza una transcripción del audio de las entrevistas grabadas para contar con los textos escritos y poder realizar categorizaciones. A fin de poder realizar de manera adecuada y correcta la oportuna revisión del material obtenido, a partir de este punto, se clarifican los interrogantes, las preguntas y los objetivos que orientan la investigación. Se pretende comprobar la calidad y la importancia de los datos conseguidos con la entrevistas en profundidad. A través de la lectura de las transcripciones de las entrevistas y de las notas tomadas durante su realización, se van realizando anotaciones de palabras o temas clave, que nos van a permitir estructurar los textos. El paso siguiente corresponde a la simplificación de los datos, a través de la identificación de los distintos conceptos, significados o ideas clave presentes en los ellos. Dicha reducción de la información permite obtener unidades de análisis relevantes por su significación, puesto que “un texto puede ser dividido en distintas unidades considerando cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a la misma idea” (Albert, 2006: 183). Los segmentos de análisis contruidos van integrándose en distintas categorías, que permiten refinar, depurar y clarificar la información conseguida. De este modo, puede realizarse una adecuada interpretación del significado de las categorías de análisis, y comprobar si la información obtenida permite responder a las preguntas que guían la investigación.

Llevando a cabo los pasos descritos para el análisis de datos cualitativos, se ha analizado la información de las entrevistas en profundidad a maestras de Educación Infantil, comenzando por la transcripción del audio de las cuatro entrevistas, a través del programa informático Express Scribe ©. Los textos escritos que se obtuvieron de

las entrevistas fueron codificándose, hecho que supone la reducción de los datos a unidades o segmentos concretos de significado, a fin de establecer, posteriormente diferentes categorías de análisis. Las categorías que se obtuvieron, en relación a las unidades de significado correspondiente, quedan recogidas en la tabla 38.

TABLA 38. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categoría	Unidades de significado
Atención a la diversidad y educación inclusiva	Significado Implicaciones
Formación docente	Titulación Asignaturas Formación permanente
Experiencia docente	Años Contacto con ACNEE Contacto con ACNEAE
Prácticas inclusivas y de atención a la diversidad	Conocimiento Impartidas No impartidas
Legislación educativa	Opinión Cambios

5.2.2.2 Análisis de las respuestas de los maestros de Educación Infantil

Como se ha indicado anteriormente, los datos cualitativos se han de analizar mediante una proceso de inducción, con el objetivo de poder desvelar diferentes patrones de comportamientos, opiniones, significados o explicaciones, que constituirán la base de las conclusiones finales de la investigación (Cardona, 2002). A través de la interpretación de los datos e informaciones categorizadas, se consigue dotar de sentido y significado a las respuestas ofrecidas por las maestras de Educación Infantil entrevistadas, a fin de “estudiar el significado que tiene para los sujetos cada categoría” (Albert, 2006: 185). Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido de la información obtenida en las siete categorías construidas, que será comentada a modo general.

En primer lugar, quieren analizarse los significados contruidos por las maestras de Educación Infantil entrevistadas, en referencia a *la atención a la diversidad y la educación inclusiva*. Las respuestas ofrecidas divergen desde un adecuado conocimiento sobre la implicación de la atención a la diversidad de todo el alumnado y la inclusividad educativa, a un significado construido en referencia a la atención a

la diversidad en relación a las necesidades educativas especiales y/o al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Tres de las maestras encuestadas, las que se han titulado en magisterio con anterioridad al año 1984, -en 1981, 1970 y 1983-, manifiestan unas ideas sobre la atención a la diversidad que no se adecúan a la singularidad de cada uno de los alumnos. De este modo, podemos resaltar que la entrevistada número 4 (E4), titulada en 1983, indica que “la inclusión es la integración de niños con discapacidad” y se refiere a la atención a la diversidad como la atención al ACNEE. Del mismo modo lo indica la primera maestra entrevista (E1), titulada en el año 1981, añadiendo que dicha atención únicamente puede realizarse si existen los recursos humanos y los materiales adecuados para llevarla a cabo. La entrevistada en tercer lugar (E3), considera que la atención a la diversidad del ACNEE, precisa de un mayor tiempo de dedicación por parte de los especialistas en Pedagogía Terapéutica, para que se consiga una mayor, y más precoz detección de las necesidades educativas especiales que presente el alumnado. La maestra E4, además, indica que en su colegio “se integran niños derivados de los Equipos de Atención Temprana, aunque muchos terminan en Educación Especial”. Puede observarse una gran presencia del término integración en los discursos de estas tres maestras de Educación Infantil, en confusión con el significado de la inclusividad, aunque en general, todas las entrevistadas indican que resulta positivo para el desarrollo como ciudadano de los alumnos, puesto que “hacemos que sean uno más” (E1) y “los compañeros tienen una actitud de ayuda” (E3). En contraposición, la entrevistada en segundo lugar (E2), que obtuvo el título de maestra de Educación Infantil en 1992, sin embargo, piensa que “es importante la ayuda a la evolución y desarrollo de todos, desde un principio de normalidad”. Indica que “la atención a la diversidad implica a todos los alumnos”, ya que no existen dos niños iguales, y que todos son diferentes. Muestra, además, un conocimiento adecuado sobre la educación inclusiva, considerando la escuela como “un lugar conformado por todos y para todos”.

En cuanto a la *formación docente* recibida, ninguna de las encuestadas indica haber recibido, en la formación inicial, una adecuada preparación para atender a la diversidad. Sin embargo, de igual manera pueden observarse diferencias entre las entrevistadas, atendiendo al año en que se titularon en Magisterio. Únicamente la entrevistada número 2, manifiesta que considera la atención a la diversidad como

algo inherente a la educación de todo el alumnado, al indicar “realmente la carrera no me preparó lo suficiente para poder atender las necesidades de todos los alumnos”. Sin embargo, las otras tres entrevistadas declaran no haber recibido una adecuada formación para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por otro lado, en relación a la formación permanente, todas las entrevistadas resaltan la importancia de la renovación profesional y perfeccionamiento docente, aunque ninguna de las maestras manifiesta haber recibido formación en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva. La información en referencia a las materias sobre las que manifiestan, de manera general, haber recibido formación se recoge en la tabla 39.

TABLA 39. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA

Formación permanente recibida
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología interdisciplinar. • Competencias básicas. • Elaboración del PEC y PCC. • Utilización del libro en la escuela infantil. • Informática. • Nuevas Tecnologías: uso de PDI. • Cursos de Psicomotricidad • Inglés.

En relación a la categoría de *experiencia docente*, tal y como se ha indicado anteriormente, la experiencia docente de las entrevistadas se encuentra entre los 15 y los 40 años. Todas las maestras de Educación Infantil participantes en la entrevista en profundidad indican haber tenido en sus aulas a algún alumno con necesidades educativas especiales, sin embargo, únicamente la entrevistada 2, habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, al referirse al alumnado de educación compensatoria, a algunos alumnos de integración tardía en el sistema educativo y a una alumna con altas capacidades, indicando, además, que “los alumnos con altas capacidades son los grandes olvidados de la escuela”. No se atiende, desde los centros educativos y la programación docente, a las necesidades particulares que presentan estos alumnos.

En cuanto a las *prácticas inclusivas y de atención a la diversidad*, todas las entrevistadas coinciden en la práctica de los apoyos de especialistas dentro del aula y en la práctica de la adaptación curricular, aunque cambia el modo de significar dicha adaptación. Las tres maestras tituladas antes del año 1984, consideran que la

adaptación curricular está dirigida únicamente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mientras que la entrevistada número 2, considera que “se tienen que realizar todas las adaptaciones necesarias para adaptarse a las características y necesidades de los alumnos”, y que se debe programar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a estas. Por otro lado, la maestra entrevistada en cuarto lugar, en relación a la adaptaciones curriculares de los alumnos, considera “el problema es para arriba, dónde se ven más las deficiencias y diferencias entre los alumnos”, indicando que en cursos superiores de Educación Primaria, el ACNEE necesita salir más de las clases para recibir apoyos, porque se hacen más visibles las diferencias entre los alumnos y no pueden seguir el currículo ordinario de sus compañeros. Ante este hecho, surge la idea de que “los apoyos deberían proporcionarse dentro del aula en todos los niveles y cursos” (E2). Resulta relevante, además, la importancia que da la entrevistada número 3 al “currículum oculto, eso que no se dice y se transmite día a día con la actividad de los maestros”. El motivo de dicha relevancia reside, en que, aunque todas las maestras entrevistadas indican que parece existir un gran compañerismo entre todos los alumnos, aspecto considerado como un gran logro para su futura actitud ante la diversidad, cabe resaltar, que la cuarta entrevistada indicó que, pese a que en el aula todos los alumnos estaban juntos y se ayudaban entre sí; en el patio, los ACNEE se juntaban para jugar y asociarse entre ellos, porque se quedaban solos.

Por último en cuanto a la *legislación educativa*, todas las maestras de Educación Infantil entrevistadas coinciden en que se vuelve a cometer el error de no contar con el profesorado para conformar y redactar la nueva ley educativa, del mismo modo que ha venido pasando con las anteriores legislaciones. Además, indican que no existen verdaderos cambios legislativos, pues, “por ejemplo, la educación por competencias es simplemente otra manera de denominar. Se sigue partiendo de unos objetivos generales y de unos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales” (E3). Con las reformas legislativas ha habido “una evolución a peor, puesto que los contenidos trabajados son menores y los objetivos se han ido bajando a lo largo del tiempo” (E4). Las cuatro entrevistadas coinciden en que existe un menor nivel de exigencia, así como que hay una falta de motricidad y juego en las aulas en “detrimento de objetivos y evaluación”, como indica la primera entrevistada. La maestra entrevistada en segundo lugar, indica que, se ha reducido la capacidad

de atención y de memoria, porque, aunque “no está de acuerdo con un sistema únicamente memorístico, también la memoria es importante”. La legislación educativa debería basar su importancia en “el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, para que el niño pase a la etapa siguiente, la Educación Primaria, con la suficiente madurez” (E2)

6. CONCLUSIONES

El apartado de las conclusiones puede ser considerado como una de las partes más importantes de la investigación, dado que exige explicar, entender y comprender los datos que se obtuvieron durante el trabajo de campo. Por lo tanto, supone la interpretación de los resultados, dar sentido a los datos obtenidos (Cardona, 2002). Las conclusiones o la discusión sobre los datos logrados en el desarrollo de la investigación, “debe presentar principios, relaciones y generalizaciones que salgan del trabajo” (Albert, 2006: 263). Generalmente, recogen la relación existente entre distintos elementos, utilizando para ello la comparación, a fin de realizar un análisis sobre las semejanzas y similitudes entre variables. En la discusión se trata de “especular acerca del significado de los resultados de la investigación y tejer un cuadro interpretativo mostrando cómo los resultados y las interpretaciones concuerdan o contrastan con trabajos previamente publicados” (Ibíd.: 263)

En el desarrollo de esta investigación se ha logrado una muestra que se encuentra lejos de poder alcanzar la representatividad estadística propuesta convencionalmente. Pese a ello, la muestra obtenida, cuenta con un gran valor, debido a los ajustes tenidos en cuenta en el logro de una variabilidad en las fuentes de información y debido al valor con que dichas fuentes cuentan. Con una ampliación del tamaño muestral, incluyendo las aportaciones de los estudiantes universitarios aspirantes a maestros de Educación Infantil, los resultados alcanzados contarían con la capacidad de una generalización mayor, hecho que espera alcanzarse al proporcionar continuidad a esta investigación, a fin de llevar a cabo una Tesis Doctoral en referencia al tema. A lo anterior hemos de añadir que, las conclusiones alcanzadas con esta investigación, apuntan hacia un horizonte coherente con el de otros estudios e investigaciones que se han ido mencionando a lo largo de la memoria, por lo que los necesarios ajustes para la realización de la

Tesis Doctoral, posiblemente doten a dichas conclusiones de una consistencia mayor.

En lo sucesivo, vamos a señalar aquellos aspectos más relevantes que hemos podido lograr conformar, a través de la significación de los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, en base a nuestro primer objetivo de investigación, consistente en indagar sobre los significados que muestran poseer los maestros de Educación Infantil para la atención a la diversidad en un entorno de inclusividad, es necesario indicar que cinco de cada siete maestros de Educación Infantil, no considera que todos y cada uno de sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Este llamativo hecho, pone de manifiesto que la significación docente sobre la atención a la diversidad, resulta inadecuada en el desarrollo de una educación inclusiva, al no concebir la atención a la diversidad como la atención a la singularidad y particularidad de cada alumno. Así mismo, la mitad de los maestros de Educación Infantil, considera que la diversidad es un problema educativo que ha de ser resuelto en la medida de lo posible, aspecto sumamente relevante en el análisis de la significación docente en referencia a la diversidad, a su atención y a la inclusividad educativa. Del mismo modo, resulta relevante que más de la mitad de los encuestados, considere que hablar de inclusividad educativa es lo mismo que integración educativa. Por otro lado, el 40% relaciona, de manera exclusiva, la atención a la diversidad con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En cuanto a las ideas indicadas en relación a la formación docente, ocho de cada diez maestros piensa que ésta no es suficiente para atender las necesidades de todo el alumnado, sin embargo, más de la mitad, considera que sí resulta suficiente para el ejercicio de la docencia en aulas inclusivas. Este hecho manifiesta de nuevo un inadecuado significado de los maestros de Educación Infantil en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, puesto que no pueden desarrollarse escuelas inclusivas sin que se atienda a la singularidad y a las necesidades de cada uno de los alumnos.

En cuanto al segundo objetivo de nuestra investigación, identificar algunas actitudes de los maestros de Educación Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad, podemos indicar que estos consideran que la participación de todos los

alumnos y alumnas es importante para el aprendizaje, sin embargo, el 32% considera que el hecho de tener alumnos con dificultades de aprendizaje en el aula, implica olvidarse de los alumnos que consideramos más capaces. Por otro lado, siete de cada diez maestros de Educación Infantil considera que el ACNEE precisa de un currículo diferente al ordinario, aunque cuatro de cada cinco se siente preparado para que este alumnado esté en sus aulas. Sin embargo, casi la mitad no cree que cuente con la adecuada preparación para ello, pese a considerar, mayoritariamente, que ellos tienen total responsabilidad en la atención a la diversidad de todo el alumnado. Además, casi el 80% de los maestros de Educación Infantil, piensa que las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes. Por consiguiente, manifiestan no tener una adecuada preparación y formación para atender a la diversidad de cada uno de sus alumnos, pero muestran una actitud favorable para tener ACNEE en sus aulas. Sin embargo, creen que la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales, necesarias para el ACNEE, resultan un trabajo extra para los docentes, idea que tienen los maestros de Educación Infantil, pese a considerar que cuentan con una absoluta responsabilidad en la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Por otro lado, en base al objetivo de investigación consistente en examinar las prácticas educativas de los maestros de Educación Infantil para proporcionar una adecuada atención a la diversidad del alumnado en un entorno inclusivo, podemos concretar diferentes aspectos. Todos los maestros de Educación Infantil parecen manifestar, a priori, que realizan las programaciones docentes y la evaluación, con adaptaciones a todo su alumnado. Del mismo, indican adaptar los recursos y los tiempos. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, el 70% de los docentes, no considera que todos sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, por lo que dichas afirmaciones sobre las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad, no se corresponden con su significación en referencia al tema. Este hecho puede representar nuevamente, en primer lugar, el inadecuado significado de los maestros de Educación Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad, así como puede representar, en segundo lugar, unas prácticas educativas para atender a la diversidad, que realmente no se relacionan con la singularidad, las características y las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

En referencia al cuarto objetivo de nuestra investigación, evaluar la incidencia de la formación de los maestros de Educación Infantil en los significados y actitudes que muestran sobre la inclusividad y la atención a la diversidad en los centros, pueden realizarse distintas apreciaciones. En cuanto a los significados conformados por los maestros de Educación Infantil hacia la inclusividad y la atención a la diversidad, podemos indicar que se encuentran en relación con la formación inicial recibida. Nueve de cada diez maestros titulados antes de 1991, no consideran que todos los alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, mientras que todos los titulados después del año 2000, sí lo consideran. Si se analizan las ideas de los maestros de Educación Infantil sobre la atención a la diversidad, en base a su formación inicial, puede mostrarse que los titulados antes de 1981, relacionan la atención a la diversidad con el ACNEE y no conciben la singularidad del conocer de todos y cada uno de sus alumnos. Los titulados en la década de los ochenta, amplían la relación de la atención a la diversidad al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Aquellos titulados con posterioridad a 1990, son los que mayoritariamente consideran que la atención a la diversidad se relaciona con todo el alumnado, al partir de la individualización y del hecho de que todos los alumnos son diferentes. Este dato, puede tener una explicación al considerar que, con la LGE de 1970 y los Planes Experimentales de 1971 y 1976, se formaba a los maestros para ser técnicos, no recibían formación para atender a la diversidad ni el desarrollo de una educación inclusiva, puesto que existía segregación. Hasta la implantación de la LOGSE, la enseñanza era concebida como una ciencia aplicada, otorgando a los docentes un papel de instructor y transmisor de contenidos. A partir de dicho momento, comienza a trabajarse la atención a la diversidad y la integración, en la formación inicial de los maestros, con una proporción mayor.

Estos cambios sociales, educativos y formativos, se reflejan en los significados conformados por los docentes. De este modo, siete de cada diez maestros de Educación Infantil titulados antes de 1991, considera que la diversidad es un problema educativo que se ha de resolver en la medida de lo posible. En contraposición, el 80% de aquellos titulados después de 1990, se muestra en contra de dicha consideración sobre la diversidad. Más de la mitad de los titulados antes del año 1981, quienes siguieron el Plan Experimental de 1971 o de 1976, consideran que el hecho de tener alumnos con dificultades en sus aulas, hace que se tengan

que olvidar de alumnos más capaces. Sin embargo, todos los maestros de Educación Infantil titulados después del año 2000, no consideran que este hecho sea verdad, aunque en su mayoría sí consideran que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, ha modificado sus prácticas en el aula. Entre estas prácticas educativas podemos indicar las Adaptaciones Curriculares Individuales, planificaciones que dichos maestros no consideran que supongan un trabajo extra, aunque los titulados antes del año 2000, sí lo creen. Este aspecto, puede relacionarse con el hecho de que los titulados en, o antes de, 1980, piensen que los profesores especialistas y de apoyo constituyen los recursos más importantes para atender a la diversidad, hecho que puede ser producto del erróneo conocimiento y significación sobre su propia responsabilidad como maestros. Dicha responsabilidad radica en poner en ejercicio la coherencia, y debe ser vista y entendida como el permanente compromiso de mejorar la forma de vida. En consecuencia, en relación al tema que nos ocupa, constituye la necesidad de dar respuesta a la diversidad y singularidad presente en las aulas. La responsabilidad trata de poder elaborar el conveniente procedimiento didáctico según las formas de conocer de los alumnos, a fin de poder mejorar la respuesta educativa. Por último, en base a los resultados obtenidos con los estadísticos, puede indicarse que existen diferencias significativas en los significados y actitudes de los maestros de Educación Infantil, según el año de obtención del título de maestro, y que existe una relación significativa entre la formación inicial recibida por los maestros de Educación Infantil y los significados construidos en relación a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, y las actitudes manifestadas en referencia a ello.

En relación al objetivo de la investigación consistente en analizar la relación entre la formación recibida por los maestros de Educación Infantil y las prácticas educativas que llevan a cabo para atender a la pluralidad del conocer de su alumnado, hay algunas conclusiones que podemos indicar. Todos los maestros de Educación Infantil titulados después del 2000, refieren llevar a cabo programaciones docentes y evaluaciones de aprendizaje, adaptadas a las características de todo el alumnado. Del mismo modo, dicen realizar siempre las adaptaciones oportunas para permitir la participación de todos los alumnos y alumnas. Sin embargo, uno de cada tres titulados antes del año 1981, no lleva a cabo dichas prácticas. En cuanto a la flexibilización de los agrupamientos, para permitir un aprendizaje cooperativo, en

parejas o en grupos de diferente tamaño, casi la mitad de dichos maestros indica no realizar estas prácticas educativas, aspecto que resta participación del alumnado, necesaria para el desarrollo de escuelas inclusivas. Por último, en base al sexto objetivo de nuestra investigación, examinar la concordancia entre los significados conformados por los maestros de Educación Infantil en relación a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y las actitudes manifestadas y las prácticas llevadas a cabo, podemos, a partir de los resultados obtenidos, demostrar la existencia de una relación significativa entre dichas dimensiones.

Como conclusión final, puede indicarse que la formación inicial recibida por los maestros de Educación Infantil, es de suma importancia, por su demostrada influencia en los significados conformados por los docentes hacia la atención a la diversidad, y en las actitudes manifestadas por el profesorado para desarrollar centros educativos inclusivos y construir comunidades de aprendizaje, escuelas basadas en la inclusividad, en las que se atiende a las necesidades y singularidades de todo el alumnado. Además, dicha formación inicial, y su influencia en los conocimientos y actitudes de los maestros de Educación Infantil, repercute en las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad.

7. PROPUESTA DE MEJORA

Si las conclusiones alcanzadas comenzaron poniendo en evidencia la necesaria continuación de esta investigación, a fin de dotarlas de una mayor consistencia, solidez, difusión y generalización, nuestra propuesta de mejora no puede gozar de menor prudencia. En este apartado, ofrecemos una anticipación humilde, siendo conscientes del trabajo que aún nos queda por recorrer, de la concreción futura que podremos ofrecer, al término de la investigación, con la realización de una Tesis Doctoral. Sin embargo, la sencillez de estas propuestas de mejora, no menguan su fundamental carácter, únicamente adolecen de los posibles ajustes que podamos llevar a cabo posteriormente, con el objetivo de conseguir una suficiente concreción, que permita asegurar las posibilidades de implementación. Con esta breve aclaración, pasamos a ofrecer la siguiente propuesta de mejora.

Tras haber conocido la influencia de la formación inicial que reciben los maestros de Educación Infantil en los significados construidos por estos en relación a la atención a la diversidad y la inclusividad, las actitudes que presentan hacia la educación inclusiva para todos los alumnos, y las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula para atender a la diversidad, podemos destacar algunas propuestas para mejorar la formación docente, base de la mejora educativa y del desarrollo de una educación inclusiva. A fin de conseguir una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos de Educación Infantil, planteamos las siguientes propuestas:

- En cuanto a la *formación inicial de los maestros*, en los planes de estudios debería encontrarse un compromiso responsable y continuado con el tratamiento de la diversidad, con el objetivo de capacitar y formar a los futuros maestros de Educación Infantil para que atiendan, de manera adecuada, la diversidad y singularidad presente en las aulas. Este hecho puede conseguirse, únicamente, si la educación inclusiva y la atención a la diversidad constituyen dos ejes transversales de la titulación de Magisterio, presentes en todas y cada una de las asignaturas impartidas en el plan de estudios. De este modo, el conocimiento conformado por los maestros será mayor, influyendo en los significados que estos construyen sobre la diversidad y su atención en un entorno inclusivo, base de las actitudes que manifiesten en relación a dichos temas y las prácticas educativas que llevarán a cabo en un futuro.
- Respecto a *formación práctica de los maestros*, se debería contar con un programa de prácticas con mayor duración, más extenso, de al menos dos años, que permita capacitar a los maestros correctamente. A un mismo tiempo, el nuevo conocimiento originado en las universidades, en referencia a atención a la diversidad, puede llegar a las aulas y entrar en contacto con aquellos maestros con más años de experiencia docente. Se produce, de este modo, una retroalimentación epistemológica, que lleva consigo una mejor y mayor formación del cuerpo docente, a fin de dotar de calidad a la educación de todo el alumnado.

Con estas dos propuestas puede verse mejorada la calidad educativa en la fundamental etapa de Educación Infantil, a través de la formación y capacitación de los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

ALBERT, M^a. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.

ARMENGOL, C. (2002). ¿Qué entendemos por colaboración? En C. ARMENGOL, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.11-32.

ARNAIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Revista de formación del profesorado*, 15-19.

ARNAIZ, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 21-35.

ARNAIZ, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

BAENA, J. J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 13.

BALLUERKA, N. Y VERGARA, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice-Hall.

BARRIO, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.

BATSIUO, S., BEBETSOS, E., PANTELI, P. Y ANTONIOU, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational need in main stream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.

BERNARDO, J. Y CALDERERO, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

BESALÚ, X. (2012). La formación inicial del profesorado y la educación permanente. *Diálogos*, 71-72 (3), 15-23.

BOER, A., PIJL, S. J. Y MINNAERT, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

BOOTH, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.

BOOTH, T., AINSCOW, M. Y KINGSTON, D. (2006). *Index para la inclusion. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: INICO.

CARDONA, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

CASERO, A. (2006). *Análisis estadístico en Psicopedagogía*. Palma: UIB.

CEA D' ANCONA, M^a. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CEA D' ANCONA, M^a. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

COLAS, M^a. P Y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Andalucía: Ediciones Alfar.

Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

COLL, C. Y ONRUBIA, J. (1999): Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. COLL (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori. 141-168.

COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, volumen II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 437-460.

DAS, A., KUYINI, A. Y DESAI, I. (2013). Inclusive education in India: Are there teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28 (1), 1-10.

DE MIGUEL, D. M. (1998). Desarrollo profesional docente e innovación educativa. En J. CERDÁN. Y M. GRAÑERAS (Coord.), *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: CIDE.

DEL CARMEN, L. (2004). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 47-56.

DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DÍAZ, E. M. (2001). *La atención a la diversidad de los alumnos de educación Secundaria Obligatoria*. Jaén: Universidad de Jaén.

DURAN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., RUÍZ, C. Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.

DUSSAILLANT, J. (2006). *Consejos al investigador. Guía práctica para hacer una tesis*. Santiago de Chile: RIL editores.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FEITO, R. (2010). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 67-80.

FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. Y RODRÍGUEZ, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del capitalismo académico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 151-174.

GARCÍA GARCÍA, E. (1988). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos (I)*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

GENTO, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17 (02), 13-34.

GIL, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.

GIMENO, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó. 11-35.

GINÉ, C. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.

GIROUX, S. Y TREMBLAY, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

GÓMEZ BENITO, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. ARNAU, M. T. ANGUERA y J. GÓMEZ BENITO, *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad. 237-310

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 427-484.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2005). La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 10 (257-285). Madrid: Servicio de publicaciones de la UAM.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. DE LA HERRÁN Y J. PAREDES (Aut.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 1-25.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2010). Conocimiento, comunicación y actividad educativa. La atención a la diversidad. En E. MACÍAS GÓMEZ (Coord.), *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. Madrid: Universitas.

GONZALEZ JIMÉNEZ, F. E (dir).; MACÍAS, E.; RODRÍGUEZ, M.; GARCÍA, R.; y AGUILERA, J.L. (2010) *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. Y MACÍAS, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 301-336.

GORDON, L. P. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las aulas. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 15-26.

GUISANDE, C., BARREIRO, A., MANEIRO, I., RIVEIRO, I., VERGARA, A. R. Y VAAMONDE, A. (2006). *Tratamiento de datos*. Madrid: Díaz de Santos.

IBÁÑEZ SANDÍN, C. (2005). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

KAMII, C. Y DeVRIES, R. (1991). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.

KERLINGER, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana

LARRUBIA, A. (2009). Los preceptos de la escuela inclusiva. Su aplicación en la educación secundaria obligatoria. *Temas para la educación*, 3, Artículo 57.

LEE, S. (2010). Reflect on your history: An early childhood education teacher examines her biases. *Multicultural Education*, 17 (4), 25-30.

LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc-GrawHill.

LGE. Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE nº187 de 6 de Agosto de 1970*.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *BOE nº106 de 4 de Mayo de 2006*.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE nº238 de 4 de Octubre de 1990*.

LÓPEZ MELERO, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. SIPÁN (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.31-64.

LÓPEZ MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

LOSADA, J. L. Y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

MACÍAS, E. (2001). Personas y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del Conocimiento. En *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 595-621.

MARCELO, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. MARCHESI, C. COLL Y J. PALACIOS (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza. 15-33.

MARTÍN, E. Y MAURI, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. MARTÍN Y T. MAURI (Coord.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó. 29-49.

MARTÍN FERNÁNDEZ, E. (1998). *Metodología de la investigación*. Caracas: Júpiter.

MEDINA BALMASEDA, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. Editorial Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

MOLINA, X., MARTÍNEZ, M^a. T., ARES, M^a. A. Y EMIL, V. (2008). *La estructura y naturaleza del capital social en las aglomeraciones territoriales de empresas*. Bilbao: Rubes Editorial.

MOLINER, O., SALES, A., TRAVER, J. A. Y FERRÁNDEZ, M^a R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias*, Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.

MORAL SANTAELLA, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.

MUÑOZ GARRIDO, V. (2010). La formación del profesorado para atender a la diversidad: proteger la infancia, prevenir riesgos. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 135-158

NEVARES DE LA PLAZA, J. (2010). Qué necesita (y qué busca) el docente en activo. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 257-279.

O'BRIEN, T. Y GUINEY, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *BOE nº5 de 5 de Enero de 2008*.

PARDINAS, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «investigación y formación»*. Madrid: Cincel.

PARRILLA, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 37-46.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

PUMARES, L. (2010a). La formación permanente y la atención a la diversidad. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 231-256.

PUMARES, L. (2010b): *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.

PURDUE, K., GORDON, D., GUNN, A., MADDEN, B. Y SURTEES, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 805-815.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE nº4 de 4 de Enero de 2007*.

RODRÍGUEZ, C.; LORENZO, O. Y HERRERA, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (002), 133-154.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

SALAZAR, J. (2010). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 27-50.

SALVADOR, F. (1997). La educación especial en una escuela inclusiva. En *Profesorado*, 1 (2), 23-33.

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.

SIERRA, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

STAINBACK S. Y STAINBACK. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y JACKSON, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. STAINBACK Y W. STAINBACK (Coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 21-36.

SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

POSTIC, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WANG, M. C. (2005). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

ANEXO I: ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

TABLA 1. VALIDEZ EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS	38
TABLA 2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA.....	40
TABLA 3. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM	42
TABLA 4. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM	43
TABLA 5. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES	44
TABLA 6. GUION DE ENTREVISTA	47
TABLA 7. CUESTIONARIOS OBTENIDOS.....	49
TABLA 8. AÑO DE OBTENCIÓN DE LA TITULACIÓN DE LA MUESTRA.....	54
TABLA 9. ACNEAE EN LAS AULAS	56
TABLA 10. RESPUESTAS DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS	57
TABLA 11. RESPUESTAS DIMENSIÓN 2: ACTITUDES.....	59
TABLA 12. RESPUESTAS DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	60
TABLA 13. PUNTUACIONES DE LA MUESTRA	62
TABLA 14. PUNTUACIONES Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO	63
TABLA 15. CRUCE VARIABLES (AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y TOTAL ÍTEMS)	63
TABLA 16. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS	64
TABLA 17. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES.....	65
TABLA 18. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	65
TABLA 19. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ANTES 1981)	67
TABLA 20. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS 1981-1990)	67
TABLA 21. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS DESPUÉS DE 1990)	68
TABLA 22. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y SIGNIFICADOS.....	69
TABLA 23. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ACTITUDES	71
TABLA 24. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	73
TABLA 25. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN TOTAL)	74
TABLA 26. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN TOTAL)	75
TABLA 27. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS).....	75

TABLA 28. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS).....	76
TABLA 29. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)	77
TABLA 30. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)	77
TABLA 31. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS)	78
TABLA 32. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS)	78
TABLA 33. CHI-CUADRADA PUNTUACIÓN TOTAL.....	80
TABLA 34. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS	80
TABLA 35. CHI CUADRADO DIMENSIÓN 2: ACTITUDES	81
TABLA 36. CHI CUADRADO DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS	82
Tabla 37. FICHAS DE ENTREVISTAS.....	84
TABLA 38. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	86
TABLA 39. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA.....	88
GRÁFICA 1. EDAD DE LA MUESTRA.....	53
GRÁFICA 2. TITULACIÓN DE LA MUESTRA.....	54
GRÁFICA 3. EXPERIENCIA DOCENTE DE LA MUESTRA	55
GRÁFICA 4. ALUMNOS QUE PUEDEN BENEFICIARSE DEL PAD	56
GRÁFICA 5. AÑO DE OBTENCIÓN DE TITULACIÓN Y PAD.....	66
GRÁFICA 6. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN TOTAL POR AÑO TÍTULO...	75
GRÁFICA 7. DESAGREGACIÓN PUNTUACIÓN SIGNIFICADOS POR AÑO TITULACIÓN	76
GRÁFICA 8. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN ACTITUDES POR AÑO TITULACIÓN	78
GRÁFICA 9. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN PRÁCTICAS POR AÑO TÍTULO.....	79

ANEXO II: CUESTIONARIO DIRIGIDO A MAESTROS DE ED. INFANTIL

A la atención de los maestros de Educación Infantil del centro educativo.

El presente cuestionario constituye la base informativa de un proyecto de investigación realizado por una estudiante del Máster en Estudios Avanzados de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2102/2013. El objetivo de este proyecto es la recopilación de información sobre los significados, actitudes y prácticas de los maestros en relación con la atención a la diversidad y la inclusividad, para elaborar con estos datos un estudio y extraer conclusiones. El proyecto culminará con la redacción y defensa de un Trabajo Fin de Máster.

Se agradece su colaboración y se ruega que conteste los ítems que se le presentan con la mayor sinceridad posible, y le recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial.

Rellene los siguientes datos:

EDAD: ¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad?:

TÍTULO UNIVERSITARIO: ¿Por qué?

AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO: ¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de atención específica por necesidades educativas? Sí/No. ¿Cuántos?

AÑOS DE SERVICIOS PRESTADOS (incluyendo el actual)

Número de alumnos en clase (curso 2012/2013): ¿Por qué?

Indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones (valorándolas de 1 a 4; teniendo en cuenta que: 1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo)

	1	2	3	4
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.				
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.				
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.				
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.				
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.				
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.				
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.				
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.				
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.				
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.				
12. La normativa vigente sobre n.e.e está enfocada para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.				
13. Los alumnos con n.e.e no deben integrarse en el sistema ordinario.				
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.				
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.				
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.				
17. El Equipo Directivo se implica adecuadamente en la atención a la diversidad del alumnado.				
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.				

19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.				
20. Realizo adaptaciones metodológicas para que participen todos los estudiantes.				
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.				
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.				
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.				
24. Los alumnos con n.e.e precisan un currículo distinto al ordinario.				
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.				
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.				
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.				
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.				
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).				
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.				
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.				
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.				
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.				
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.				
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.				
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.				
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.				
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.				
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.				
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.				
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.				
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.				
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.				
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.				
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.				
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.				
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.				
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.				

Si desea comentar algún aspecto referente a las cuestiones anteriores indique la numeración del ítem correspondiente y el comentario oportuno.

Gracias por su colaboración. Puede remitir este cuestionario a la siguiente dirección electrónica:

Mónica Nogales: mnogales@estumail.ucm.es

ANEXO III. CRONOGRAMA

	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									

Etapa de la investigación	
Elegir una pregunta general	
Estudiar la documentación y elaborar la problemática	
Elegir un método	
Llevar a cabo la recolección de los datos	
Organizar y procesar los datos	
Redacción final del Trabajo Fin de Máster	